

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE LOS
ESTUDIANTES JAPONESES DE ELE EN
LAS UNIVERSIDADES JAPONESAS

Universidad Antonio de Nebrija
MEELE
Rosa M del Campo
1 de septiembre de 2004

INDICE

Introducción	3
Capítulo 1 El análisis de necesidades	5
1.1 Qué se entiende por análisis de necesidades	5
1.2 Qué nos dicen los autores especialistas en ésta materia	7
1.3 Conflicto entre las necesidades percibidas y sentidas	11
1.4 ¿Por qué es importante el análisis de necesidades?	13
1.5 Dificultades en el estudio de necesidades. Herramientas de trabajo	15
1.6 Variables a tener en cuenta en el análisis de necesidades	19
Capítulo 2 El marco educativo	22
2.1 La universidad en Japón. Repercusiones de los cambios demográficos	22
2.2 Acceso a la universidad	25
2.3 El papel de la universidad en la vida de los estudiantes japoneses	27
2.4 El profesor en la universidad japonesa	31
2.5 El español en la universidad japonesa	32
Capítulo 3 Características de los estudiantes	35
3.1 Variables de los estudiantes. Introducción	35
3.1.1 Características objetivas	41
3.1.2 Características subjetivas	43
3.1.3 Características psicológicas	44
3.2 Necesidades de los estudiantes	46
3.2.1 Necesidades de comunicación	46
3.2.2 Necesidades de aprendizaje	50
Capítulo 4 El estado del análisis de necesidades en Japón	54
4.1 Los profesores de español y el estudio de necesidades en Japón	54
4.1.1 El cuestionario	55
4.1.2 Muestras de cuestionarios	59
4.1.3 Un cuestionario administrado por la propia Universidad	60
4.2 Propuesta práctica	63
Conclusión	66
Bibliografía	70
Anexos	
1. Ejemplo de un cuestionario japonés (se incluye traducción al español)	
2. Ejemplo de cuestionario oficial	
3. Ejemplo de hoja de respuesta de lectura electrónica	
4. Ejemplo de resultado del cuestionario oficial	

Introducción

Los dos objetivos principales de esta memoria son: describir el estado del análisis de necesidades de los estudiantes en la enseñanza del español como lengua extranjera en las universidades japonesas y hacer una propuesta práctica sobre cómo realizar dicho análisis de una forma efectiva en ese contexto.

Como resultado de nuestra investigación esperamos poder averiguar hasta qué punto se lleva a cabo tal análisis, es decir la extensión de su práctica y las características particulares con que se lleva a cabo. Partimos de la convicción de que la idiosincrasia de la enseñanza de ELE en Japón, debida a las particularidades culturales del país en general y de su sistema de enseñanza superior en particular, condiciona el estado del análisis de necesidades de los estudiantes.

Otros de nuestros puntos de partida provienen también de constataciones que hemos podido realizar mediante años de práctica docente en el país: que los estudiantes tienen sus propias necesidades, aparte de las demandas externas impuestas por la universidad; que los profesores no pueden cambiar muchos aspectos del curso, como acortar o alargar las clases o incluso cambiar el currículo; que sí es posible tener en cuenta la opinión de los estudiantes a la hora de utilizar técnicas más efectivas o animarlos a ser partícipes más activos a la hora de organizar su aprendizaje, proponiendo una serie de objetivos más realistas que los fijados (normalmente años antes) por la lenta maquinaria de la administración educativa nipona.

Nuestra propuesta práctica es que el análisis de necesidades se traduzca en una negociación entre el profesor y los alumnos, que deberá realizarse en uno de los estadios preliminares de la instrucción, una vez que los estudiantes se sientan ya cómodos en clase, conozcan al profesor y se conozcan entre ellos lo suficiente como para poder expresar sus pareceres. En este proceso, los alumnos deberían ser capaces de discutir, entre ellos y con el profesor, los objetivos de su aprendizaje del español y los mecanismos más adecuados para alcanzarlos.

En el primer capítulo trataremos de hacer un repaso de la teoría existente hasta el momento en la materia, tanto en la definición de la misma como en su valoración como instrumento importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Dedicaremos el segundo capítulo a definir el marco en el que tiene lugar nuestra práctica docente, es decir, la enseñanza superior universitaria en Japón, intentando contextualizarlo en la cultura nipona.

El tercer capítulo lo utilizaremos para describir las características de nuestros estudiantes en general, y en particular en cuanto a sus necesidades se refiere.

En el cuarto capítulo nos centraremos en averiguar cuál es el estado real del análisis de necesidades en la enseñanza de ELE en Japón y trataremos de definir nuestra propuesta.

Por último, intentaremos resumir, a título de conclusión, los posibles logros del presente estudio.

CAPITULO 1 EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

1 Qué se entiende por análisis de necesidades

A pesar de que como concepto pueda parecer relativamente nuevo, el análisis de necesidades se ha venido realizando informalmente desde siempre. No otra cosa era lo que hacían aquellos buenos profesores que siempre han querido averiguar cuáles eran los puntos específicos que sus estudiantes necesitaban aprender. De hecho, las diferentes metodologías y enfoques en la enseñanza de idiomas han surgido de esa necesidad de saber cuáles son las necesidades de los alumnos (Moreno 1997) tanto por los cambios históricos sociales (el paso de estudiar latín a francés y a inglés; las migraciones) como por los cambios teóricos en la adquisición del lenguaje (teorías conductistas y cognitivas).

El estudio de las necesidades es una herramienta que permite averiguar qué es lo que nuestro «cliente» necesita para poder «vendérselo»; usar esta terminología comercial es posible hoy en día porque, cada vez más, las instituciones educativas «venden» un producto, la educación, a un «cliente», el estudiante, o más específicamente en la mayoría de casos en Japón, a los padres que pagan por esa educación. Por tanto, y sobre todo con una población estudiantil decreciente, la educación se ha convertido en un producto, del cual los clientes, los aprendientes, exigen cada vez más a los educadores, que tienen que ofrecer aquello que los satisfaga.

El análisis de necesidades engloba las actividades para recoger la información que va a servir de base para desarrollar un currículo que cubra las necesidades de un grupo particular de estudiantes. Obviamente, en el caso de los programas de lengua, estas necesidades estarán relacionadas con el lenguaje, aunque no se limitarán sólo a este estrictamente, ya que incluirán todas aquellas informaciones pertinentes para alcanzar la competencia comunicativa deseada en la cultura de la lengua meta. Una vez identificadas las necesidades, se pueden

establecer los objetivos que servirán posteriormente como base para desarrollar los materiales, actividades de enseñanza, exámenes y estrategias de evaluación.

Según Moreno (1998:51), por análisis de necesidades de los estudiantes se entiende «el estudio y especificación de todos los factores que inciden directamente en las necesidades del estudiante». Por lo tanto, es una herramienta que nos ayuda a examinar, desde el punto de vista del estudiante, qué tipo de idioma, qué habilidades de aprendizaje posee o cree que posee, el contexto en que vive y aprende, su lengua nativa, qué quiere aprender, qué cree que necesita para funcionar en un determinado contexto y qué espera obtener de la instrucción ofrecida.

Significa conseguir la mayor información posible acerca de nuestros estudiantes, de lo que quieren y de lo que esperan conseguir de un curso, ya que si no sabemos qué es lo que los aprendientes quieren desde un principio, no podremos saber si lo hemos conseguido o no. Como destacan Richterich y Chancerel (1987), es importante tener en cuenta que es un proceso dinámico continuo, que progresa con la retroalimentación obtenida de los alumnos.

Generalmente, se acepta que un análisis de las necesidades de los estudiantes previo al inicio del curso es necesario para establecer las estructuras y contenidos de un curso de lengua. Sin embargo, Graves (2000:98) recuerda que es un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de todo el programa. El análisis se realiza al principio para determinar el tipo apropiado de programa a utilizar, durante el programa para asegurarse de que se están consiguiendo los objetivos y para realizar los cambios pertinentes y, por último, al final del programa para determinar el progreso y planificar la dirección futura para los aprendientes.

El análisis se puede hacer tanto previo al inicio de un nuevo programa de lenguas como para re-evaluar uno preestablecido anteriormente, ya que las necesidades cambian o pueden cambiar con el tiempo de la misma forma que cambian los estudiantes de un curso a otro, de un año a otro.

Como dice Richerich (1983), el análisis de necesidades objetivas forma un parámetro amplio del programa, pero cuando los estudiantes comienzan un curso, las necesidades relativas a la lengua van cambiando y nuevas necesidades de aprendizaje aparecerán que no se vieron al principio. Por tanto, en este punto el análisis de las necesidades subjetivas es esencial para poder guiar el proceso de aprendizaje y cubrir las nuevas necesidades de los estudiantes que van apareciendo.

1.2 Qué nos dicen los autores especialistas en ésta materia.

El diccionario de lingüística aplicada Longman (Richards, Platt, & Weber 1985, p.189) dice que el estudio de las necesidades es «*the process of determining the needs for which a learner or group of learners requires a language and arranging the needs according to priorities. Needs assessment makes use of both subjective and objective information (e.g., data from questionnaires, tests, interviews, observation)*»¹

Diversos autores definen «necesidades» de diferentes maneras. Pero si las necesidades se entienden como los requerimientos específicos para el aprendizaje de una lengua, entonces una parte considerable de los estudiantes en colegios y universidades tienen únicamente las imprescindibles para pasar los exámenes o los instrumentos de evaluación que les permitan obtener cierto número de créditos académicos.

El modelo más exhaustivo es el planteado por Munby (1978) en *Communicative Syllabus Design*. Contiene nueve componentes que recogen los requerimientos comunicativos del aprendiente: participante, dominio del propósito (con qué fin estudia, así como la diferencia entre lo que sabe y lo que desea llegar a conocer), marco (físico, temporal y psicosocial, en que se va a efectuar el

¹ «el proceso de determinar las necesidades por las cuales un aprendiente o grupo de aprendientes necesita una lengua y arreglar estas necesidades de acuerdo con las prioridades. El análisis de necesidades hace uso tanto de la información objetiva como de la subjetiva. (Ej. datos obtenidos de un cuestionario, tests, entrevistas u observación)» (Traducción de la masteranda)

aprendizaje), interacción (con quién se va a realizar), instrumentalidad (medio, modo, canal), dialecto (variedad lingüística), nivel deseado que se intenta obtener, evento comunicativo (micro y macro actividades) y clave comunicativa (la forma específica en que se lleva a cabo la comunicación).

Sin embargo, Hutchinson y Waters (1987:54) señalan que la aplicación de este modelo tiene sus limitaciones: escribir un perfil tan exhaustivo para cada estudiante lleva tiempo y cuando se enseña a un grupo numeroso, las necesidades de la mayoría del grupo tienen prioridad. Produce una lista de rasgos lingüísticos, pero no considera las necesidades meta «*target needs*» desde diferentes puntos de vista (profesor, alumno, patrocinador). Tampoco hace una diferenciación entre las necesidades, carencias y deseos, ni hace mención a qué es lo que el aprendiente necesita hacer para aprender.

Los mismos autores nos hablan de la necesidad de tener una conciencia de las necesidades de los estudiantes, que está más asociada con el uso específico del idioma (Cursos con Fines Específicos) que con las clases generales (Hutchinson & Waters 87:53). Aunque ellos se refieren al idioma lengua inglés lo mismo puede aplicarse a cualquier otra lengua, en este caso al español. Por lo tanto, y dada la urgencia en el clima actual de mantener a los estudiantes satisfechos, ya que son al fin y al cabo los clientes, es ahora más imperativo que nunca el saber lo que el estudiante necesita.

Por otra parte, Hutchinson y Waters (1987:54) también nos hablan de las necesidades específicas o necesidades meta, «*target needs*», y las necesidades de aprendizaje. Según ellos hay una clara distinción entre las necesidades meta, o lo que el aprendiente necesita hacer en una determinada situación, y las necesidades de aprendizaje, lo que el aprendiente necesita hacer para poder aprender.

Las necesidades meta las divide de la siguiente manera: las necesidades propiamente dichas («*necessities*»), las lagunas o carencias («*lacks*») y los deseos («*wants*»):

-*Necessities*, son el tipo de necesidades que vienen determinadas por los requisitos de la situación concreta en la que los estudiantes utilizarán la lengua, es decir, qué necesitan para comunicarse de forma efectiva en la situación meta.

-*Lacks*, qué es lo que les falta a los estudiantes, qué lagunas hay entre su nivel y las actividades en las que van a tener que utilizar dicha lengua.

-*Wants*, las necesidades subjetivas que perciben los propios estudiantes sobre cuáles son sus necesidades a la hora de aprender el idioma para una determinada situación.

Para ellos, la información sobre las «*necessities*», es fácil de obtener a través de la observación de las situaciones comunicativas que el estudiante va a tener que afrontar con la lengua meta. En cuanto al análisis de carencias, deficiencias o lagunas («*lacks*»), no hay tan solo que identificar las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, sino que también se debe conocer el nivel de competencia, o lo que es lo mismo, lo que los alumnos saben al iniciar el curso y lo que les falta por saber para cumplir los requerimientos. Es la diferencia («*gap*»), o espacio existente entre lo que el aprendiente necesita saber y lo que ya sabe.

El análisis de lo que el estudiante desea o siente que quiere aprender se enfrenta a una necesidad subjetiva. Los aprendientes pueden muy bien tener un entendimiento de lo que es necesario y de las lagunas, pero sin embargo tienen un punto de vista conflictivo entre lo que ellos sienten que deben aprender y lo que otras partes interesadas (educadores, programadores, etc.) piensan.

Con las necesidades meta se analiza para qué se estudia la lengua (para estudiar, trabajar, para pasar un examen), cómo se va a usar (en persona hablando, escribiendo por correo electrónico, de forma informal en el ámbito académico...), con quién va a usar esa lengua (nativos o no nativos, como estudiante o profesor...), dónde lo va a usar (en una oficina u hotel, en su país en el extranjero..) o cuándo lo va a usar (infrecuentemente, a diario...).

De acuerdo con esto, las necesidades objetivas coincidirían con las percibidas por los diseñadores de los cursos, mientras que las necesidades subjetivas lo harían con las percibidas por los estudiantes.

Pero Hutchinson y Waters (1987) también nos hablan de las estrategias de aprendizaje «*learning strategies*», que los alumnos siguen o prefieren seguir para pasar de una situación de carencia a la situación de satisfacción de necesidades.

Para ellos, lo que el «comunicador experto» necesita saber para funcionar efectivamente en una situación dada son las necesidades meta, pero el cómo aprende se refiere a las necesidades de aprendizaje, lo que el estudiante necesita hacer en una situación para aprender y para averiguar estas necesidades. Es necesario considerar: por qué está el estudiante tomando este curso (es obligatorio o libre, qué cree que va a conseguir, le va a proporcionar dinero o posición social...), cómo aprende (qué metodología le gusta, que técnicas le aburren, a qué forma de aprendizaje está acostumbrado) qué recursos tiene a su disposición (profesores competentes, materiales, oportunidades fuera del aula, etc.), quiénes son los alumnos (sus datos, intereses etc.) dónde va a tener lugar la clase (es agradable, hay ruido, hace calor, etc.), cuándo va a tener lugar la clase (cuántas veces a la semana, a qué hora del día)...

Munby (1978) define las necesidades objetivas como los datos de identidad recogidos del alumno. Richterich (1978) define las necesidades objetivas como las derivadas de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos (país de procedencia, nivel de estudios, profesión, edad, idiomas, etc.); del nivel de competencia en la nueva lengua (habilidades comunicativas, capacidad de desenvolverse en las distintas destrezas, etc.) y, finalmente, de las necesidades de la lengua y los objetivos de comunicación que se plantean en cualquier ámbito (personal, profesional, académico, etc.). O sea las derivadas de los datos personales de los alumnos, de su nivel de lengua y del uso que hacen o piensan

hacer de ésta. Se trata, por tanto, de las carencias existentes entre el momento o estado actual y el deseado.

Las necesidades subjetivas serían aquellas que miden las variables individuales que serían las variables cognitivas y afectivas. Como recuerda Llorián (1998), dentro de estas últimas se encuentran la motivación, la actitud hacia la lengua y la cultura y la personalidad del estudiante.

Esta clasificación de Richerich (1978) en necesidades objetivas orientadas al producto y necesidades subjetivas orientadas al proceso coincide con las de Berwick (1989), el cual también distingue entre las necesidades percibidas y las necesidades sentidas, que veremos más adelante. (y que coinciden con las necesidades percibidas por los diseñadores de los cursos).

Por su parte, Brindley (1989) considera que toda la información de carácter expositivo acerca del estudiante (su habilidad, las dificultades del lenguaje, el uso de la lengua en la vida real) se refiere a las necesidades objetivas, mientras que las necesidades cognitivas y afectivas del estudiante (su aptitud, expectativas, confianza en su propia habilidad) son las necesidades subjetivas.

Jordan (1997) es otro autor que divide el análisis de necesidades en tres áreas: análisis de deficiencias, refiriéndose a las carencias del estudiante; análisis de estrategias, por la que se establecerían las preferencias del estudiante en términos de estilos de aprendizaje o de métodos de aprendizaje; y, finalmente, análisis del medio, que examinaría las restricciones con que se encuentran los profesores para implementar un curso de lengua.

1.3 Conflicto entre las necesidades percibidas y sentidas

Berwick (1989:55) hace una clara distinción entre las necesidades percibidas y las necesidades sentidas. Las «necesidades sentidas» son las que tiene el estudiante y las «necesidades percibidas» son la forma en que son vistas por profesores o instituciones.

La percepción que uno tiene de sus necesidades no siempre va a ser la del profesor o la de la persona que esté realizando la programación, lo que tiene una gran influencia en la motivación. Un estudiante forzado a estudiar algo que él mismo no considera necesario no tendrá la motivación necesaria para hacer el esfuerzo de aprender (Hutchinson & Waters 1987:57). Incluso se puede convertir en un elemento molesto en el aula, en el caso de los estudiantes japoneses, durmiéndose o jugando con el teléfono móvil.

Los mismos autores sostienen que la relación entre necesidades percibidas por un patrocinador o un profesor y lo que el aprendiz quiere o siente pueden encontrarse en polos opuestos. Sin embargo, sugieren que los deseos percibidos de los alumnos deben ser considerados cuidadosamente y que, teniendo en cuenta la realidad subjetiva y objetiva de las necesidades, cualquier situación de aprendizaje debe ser considerada de forma única e individualizada.

Las necesidades percibidas serían las sentidas por el profesor; éste, a través de la experiencia, la intuición, el sentido común y la reflexión se siente capacitado para decir qué es lo que el alumno necesita aprender, cuáles son sus necesidades de comunicación.

El profesor, generalmente, sabe qué es lo que el estudiante necesita y puede no estar preparado para negociar con los alumnos. Sin embargo, cuando es visto como una necesidad subjetiva (por ejemplo, el deseo de aprender de una determinada manera) siempre debe haber la posibilidad de negociación, en especial si con ello estamos explotando el estilo o estrategias de aprendizaje del alumno. Una posible fuente de resistencia a la negociación puede surgir a causa de que los alumnos vean esta posición del profesor (de querer negociar) como un signo de que no sabe lo que tiene que enseñar y que, en especial en una cultura como la japonesa donde se valora mucho la opinión del maestro y se le reserva una posición social alta, sea en detrimento del profesor.

Un punto interesante que nos hace Graves (2000:99) es que entre las expectativas de los alumnos puede estar el hecho de que no se incluya el ser preguntados por sus necesidades o ser partícipes en las tomas de decisiones [...] y de hecho, pueden ver claramente que el papel del profesor sea el de decidir qué es lo que se debe enseñar.²

1.4 ¿Por qué es importante el análisis de necesidades?

Es indudable que cada día es más importante el conocimiento de una lengua distinta a la materna. Y si bien es cierto que el inglés es la lengua que más se estudia por ser la *lingua franca*, el idioma más utilizado para las transacciones comerciales, relaciones internacionales, etc., el español se ha situado en un segundo puesto con más de 400 millones de hablantes en el mundo pero es un número que crece sin parar y según el Anuario *El Español en el Mundo*, del Instituto Cervantes, se vaticina que continuará esta tendencia.

El análisis de necesidades es un requisito previo para la organización de una programación. Y es una forma de aumentar la participación del estudiante, ya que al incorporar en la programación elementos de interés para el alumno, éste se siente más inclinado a aprender.

Muchos de los problemas que surgen en el aula de L2 son el resultado de que los profesores no presten atención a los intereses de los estudiantes y los ignoren como fuente esencial de información. Eso no quiere decir que sólo se deba enseñar lo que los estudiantes desean, pero su voluntad debe ser tomada en cuenta y valorada. Además, del análisis de los deseos de los estudiantes y de las estrategias de aprendizaje ha surgido un gran interés sobre los procesos de aprendizaje de las lenguas. El profesor, como «mediador», es la persona que ayuda al estudiante a lograr lo que él no puede conseguir por sí mismo. Lo que nos lleva a la motivación. El estudiante aprende más si quiere aprender. Como señalan Williams y Burden (1997:125), si el estudiante siente que lo que estudia

² «The students themselves will have expectations that may not include being asked to express their needs or to be partners in decision making. In fact, they may see it as clearly the teacher's role to make decisions about what to teach». Graves (2000:99)

no tiene ningún valor o no le confiere ningún valor, no hará ningún esfuerzo ni demostrara ningún entusiasmo por las clases.

El análisis de necesidades es importante porque ayuda a administradores, profesores y tutores a colocar a los estudiantes en su nivel adecuado y a desarrollar el material, el programa. Ayuda a la hora de entrenar a los profesores, a determinar el tipo de metodología a utilizar, a evaluar las habilidades de los estudiantes, proveer información sobre el conocimiento que el alumno aporta al curso, qué quiere aprender, qué expectativas se han cumplido y qué es lo que el estudiante necesita y quiere hacer en un siguiente paso. También asegura la elaboración de un currículo flexible que responde a las necesidades, sin necesidad de ser fijo y determinado de antemano.

Cuando el estudiante se encuentra en un nivel demasiado alto o bajo, con un material que no le interesa y que no es relevante a sus necesidades, o ante una metodología de aprendizaje inadecuada, su motivación baja. Por eso estos factores son decisivos y es tan importante que el estudiante sienta que el educador entiende y considera sus necesidades e intereses para poder aprender.

El análisis de las necesidades subjetivas dio un giro en los años 80 y 90 cuando se incremento la importancia dada a la existencia de los factores psicológicos, cognitivos, culturales y afectivos en el aprendizaje. Como vemos en la obra de Brindley (1989:79) se incrementó el análisis de los elementos que afectan mentalmente a la capacidad de aprendizaje del individuo, como pueden ser su carácter más o menos introvertido, su tolerancia hacia la ambigüedad, su capacidad de tomar riesgos, así como la existencia de distintos estilos de aprendizaje o de diferencias sensoriales entre individuos.

Esto se traduce en la importancia que ya han adquirido los cursos de lengua para fines específicos y para uso académico, así como para fines profesionales o vocacionales (Hutchinson & Waters 1987). No todos los estudiantes aprenden de

la misma manera ni quieren aprender lo mismo. Y los cursos para fines específicos han surgido de esa necesidad.

De la misma manera, distintos enfoques surgieron para cubrir necesidades nuevas³, como ocurrió en su momento con el método audiolingual al surgir «la necesidad de disponer de personal con capacidad para entender y hablar fluidamente» lenguas extranjeras. De estas mismas necesidades han surgido el enfoque comunicativo y por tareas.

Lo importante es que, se use el modelo que se use, se pase de identificar aquellas necesidades que el estudiante tiene a analizar las actividades comunicativas que el estudiante necesita llevar a cabo para poder conseguir esos objetivos marcados.

1.5 Dificultades en el estudio de necesidades. Herramientas de trabajo

Existe una amplia gama de instrumentos para realizar el estudio de necesidades, Yalden (1987) comenta los siguientes: cuestionarios, entrevista, observación, discusión y negociación.

- Cuestionarios:

Si se dan al principio del curso, sirven para obtener una información adecuada para poder seleccionar los contenidos y la metodología adecuada a seguir, durante el curso, para comprobar que se está llevando a cabo lo que se requiere del curso y al final, para comprobar que se han alcanzado los objetivos fijados al principio del programa.

Dependiendo de la selección de preguntas se puede obtener tanto información sobre las necesidades objetivas como subjetivas.

³ Ver Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras, Nebrija (1997)

Es un método muy útil, que debe desarrollarse con cuidado para no provocar suspicacia haciendo preguntas que puedan considerarse como una invasión a la intimidad y que en ocasiones puede dar respuestas falsas, en especial si los estudiantes sienten que no están alcanzando cierto nivel requerido. Un ejemplo sería a la pregunta «¿Haces los deberes?» contestar que sí cuando el profesor sabe a ciencia cierta que no es totalmente cierto ya que ha visto al alumno copiarlos antes del comienzo de las clases.

Primero hay que considerar las variables a tener en cuenta y qué instrumento se va a utilizar. Hay que determinar qué tipo de información se quiere conseguir. Un cuestionario es práctico para conseguir información más técnica referida, por ejemplo a hábitos de aprendizaje.

Es importante la lengua en la que se elabora el cuestionario. Se debe utilizar si es posible la lengua nativa del alumno (lo que puede ser dificultoso para profesores que no son fluidos en esa lengua).

Hay que explicar claramente para qué se usa el cuestionario para que los estudiantes no se sientan confundidos, ya que algunos pueden no estar acostumbrados a ellos y se pueden sentir molestos por sentir que es una invasión de su intimidad, por lo que hay que dejar muy claro que son anónimos y que no tienen que buscar la respuesta correcta.

Es importante hacer las preguntas de una forma clara y con un lenguaje que sepamos que el estudiante va a comprender sin sentirse confundido.

Puede resultar barato si es un cuestionario preparado por un profesor (ver anexo 1) o ser de precio elevado si está preparado para alcanzar a un gran número de estudiantes, aunque se utilice hojas de lectura electrónica (ver anexos 2 y 3).

- Entrevistas: esta técnica permite el contacto personal con el entrevistado, lo que posibilita aclarar cualquier duda que surja en el momento. Asimismo, ayuda a crear una cierta familiaridad con el profesor. Sin embargo, puede resultar una desventaja ya que el alumno se puede sentir incómodo al no ser sus respuestas secretas. En el caso de trabajar con alumnos japoneses, es muy probable que sea difícil conseguir respuestas concretas con este método, especialmente de carácter negativo, ya que culturalmente, les cuesta mucho expresar sus opiniones y nunca dicen aquello que no les gusta. Y es aún más difícil si no se comparte con ellos una lengua en la que sea posible establecer una comunicación fluida.

- Observación: es quizás una de las herramientas de trabajo del profesor que más información puede aportar, ya que es donde se observa el comportamiento de los estudiantes en el ambiente de la clase. Se puede realizar siguiendo una lista de aspectos que se desean observar, como por ejemplo el tipo de ejercicios que realizan con más interés. Puede también ser origen de malentendidos ocasionados por una cultura muy diferente. Como ejemplo podría mencionar (especialmente dentro del contexto de un aula de alumnos japoneses) considerar que los estudiantes no contestan a las preguntas del profesor porque desconocen la respuesta, cuando en realidad no contestan ya que no quieren sobresalir dentro del grupo.

- El diálogo y conversaciones con otros compañeros de trabajo provee de una gran información, especialmente con aquellos compañeros que tienen más experiencia y que pueden contestar preguntas a las que uno no puede conseguir respuesta por sí mismo.

Puede parecer que uno de los métodos más directos y fructíferos sea preguntar a los estudiantes directamente, aunque esto sólo puede realizarse si existe una lengua en común. Pero incluso en ese caso, puede ser que al haber tanta variedad de necesidades sea difícil llegar a un acuerdo, por lo que es mejor arbitrar un mecanismo que permita negociar ordenadamente un acuerdo,

permitiendo que los alumnos elijan o prioricen a partir de una lista de las necesidades de toda la clase.

También se pueden utilizar diarios o fichas de observación de clases para el alumno y para el profesor y test o pruebas de clasificación.

- Diario o fichas de observación de clases para el alumno: es una herramienta muy útil, tanto para el profesor como para el alumno, ya que éste puede utilizarlo como elemento de autoevaluación. Puede proporcionar al alumno un elemento de reflexión que le ayude a determinar sus necesidades a lo largo del curso, así como del progreso de su aprendizaje.

- Diario o fichas de observación de clases para el profesor: pueden ser de gran valor para el profesor, ya que puede anotar sus expectativas para la clase, los objetivos, metodología, las actividades a realizar y al final de la clase puede comprobar si esas expectativas se han cumplido o no. Es una herramienta muy útil de autorreflexión ya que ayuda a responder a la pregunta que todos los profesores nos hacemos o deberíamos hacernos: ¿por qué?. ¿Por qué un ejercicio funciona en una clase y no lo hace en otra similar? ¿Cuáles son las dificultades que no habíamos previsto?, etc. Tiene por tanto un elemento retrospectivo que nos puede ayudar para otras clases. También se puede considerar que tiene una validez a corto plazo ya que la siguiente clase será diferente (pues habrá elementos que estén presentes o no, como puede ser que tengan un examen en la siguiente clase y que eso les reste atención).

- Test o pruebas de clasificación: nos permiten distribuir a los alumnos en los niveles adecuados al principio del curso, ver sus necesidades con respecto al nivel de conocimiento, y cuáles son sus lagunas; asimismo, nos suministran una información objetiva al incorporar procedimientos cuantitativos del proceso de aprendizaje y de su eficacia.

En cualquier caso, como afirma Yalden (1987), es muy probable que no haya tiempo ni recursos para llevar a cabo un informe formal. Pero los profesores pueden usar una serie variada de técnicas que no resulten una molestia ni sean amenazantes para los estudiantes. Sin embargo, a menudo, el obstáculo principal al que se enfrentan los profesores que tienen la voluntad de realizar un análisis de las necesidades de sus alumnos es la falta de información sobre cómo hacerlo de la forma más adecuada posible.

De todas formas, puede ser difícil para el profesor el considerar el análisis de necesidades como parte integral de la enseñanza y puede ser percibido como un proceso en el que el profesor pierde parte del control que ejerce sobre sus alumnos al hacerles partícipes de las decisiones respecto a lo que se va a estudiar por poseer sus propias ideas acerca de lo que quieren aprender (Graves 2000).

1.6 Variables a tener en cuenta en el análisis de necesidades

Al realizar un estudio de las necesidades de los estudiantes hay que tener claro los factores que inciden en el aprendizaje. Las variables a tener en cuenta son tanto relativas al alumno como externas a él.

Entre las externas, que se podrían dividir en institucionales y del profesorado, habría que tener en cuenta el país en que tiene lugar el aprendizaje, qué lenguas se hablan, así como la cultura del país donde se desarrolla la enseñanza; el centro en el que se imparte el curso, su ubicación (tamaño de la población), los recursos que posee, el tipo de centro (universidad, adultos, etc.); el sistema educativo (número de horas de clase, alumnos por aula, imposición de contenidos por niveles, etc.); el tipo de curso (con fines específicos, general, para desarrollar una destreza específica, etc.).

Dentro de la preparación del profesor se vería no sólo el nivel de preparación del profesorado en la enseñanza de la lengua extranjera sino también en el grado de dominio de la cultura y la lengua que enseña y del conocimiento de la cultura y la lengua del país en que está desarrollando la enseñanza.

Entre las variables del alumno Moreno (1998) nos hace la siguiente clasificación:

- Características del estudiante
 - Características objetivas
 - Características subjetivas
 - Características psicológicas
- Necesidades del estudiante
 - Necesidades sentidas y percibidas
 - Necesidades subjetivas y objetivas
 - Necesidades de comunicación y de aprendizaje

Las características objetivas serían: nombre, edad, profesión, nacionalidad, lugar de residencia, lengua materna y segundas lenguas del alumno.

Las características subjetivas serían los intereses subjetivos de los estudiantes (como entender las letras de un cantante específico).

Las características psicológicas integrarían lo concerniente a los rasgos de personalidad.

Ya hemos hablado anteriormente de las necesidades sentidas de los estudiantes y percibidas de los profesores.

Del mismo modo hemos comentado las necesidades objetivas (orientadas al producto –el grado de dominio de la lengua, de la competencia lingüística, etc.-) y subjetivas de los estudiantes (orientadas al proceso de aprendizaje).

Las necesidades de comunicación («lo que el estudiante espera hacer o conseguir hacer con dicha lengua») (Moreno 1998:62) y necesidades de aprendizaje (dominio de las destrezas, desarrollo de estrategias específicas, el aprendizaje de nuevos contenidos léxicos o gramaticales, etc.) son, como hemos

visto previamente, necesidades que varían a lo largo del aprendizaje del estudiante y a las que el profesor necesita estar muy atento para poder responder a ellas.

Vista esta clasificación, debemos comentar que es difícil establecer una tipología de necesidades puesto que es un tema abierto a interpretación. Lo importante es que a través del análisis de necesidades consigamos hacer las preguntas correctas para conseguir las respuestas que estamos buscando.

CAPITULO 2 EL MARCO EDUCATIVO

2.1 La universidad en Japón. Repercusiones de los cambios demográficos

En este capítulo pasamos a examinar las variables externas: la variable institucional y la del profesorado. Considero que es necesario referirse, aunque sea brevemente por problemas de espacio, a la universidad japonesa, no sólo por sus diferencias con las instituciones españolas y sus peculiaridades, sino porque el proceso de cambio al que se enfrenta hace que a veces sea difícil para los que estamos profesionalmente insertos en ella percibir con la perspectiva suficiente sus características definitorias, que determinan irremisiblemente la forma en la que se produce nuestra actividad educativa.

Podemos afirmar que, en términos generales, desde 1980 las universidades han iniciado una serie de reformas progresivas hacia una mayor flexibilidad, diversidad y autonomía. Sin embargo, aunque se han realizado algunas innovaciones, la mayoría de las universidades han resistido cualquier tipo de cambio en un sistema muy tradicional. Como explica Amano (1990), ya se hizo una reforma durante la era Meiji (finales del siglo XIX) y otra justo después de la Segunda Guerra Mundial. Desde 1984, y debido principalmente a los cambios demográficos y de internacionalización, la universidad japonesa se enfrentó a una tercera reforma siguiendo la ideología presentada por el primer ministro Nakasone.

En cuanto a los movimientos más recientes, Clark (2003, en Rey 2004), nos recuerda que el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MECDCT) ha iniciado una serie de reformas universitarias nunca acometidas desde el fin de la Segunda Guerra Mundial. El Ministerio siempre se había resistido a las innovaciones hasta que no ha tenido más remedio que llevarlas a cabo. Hay que recordar que los cambios que implican algún tipo de decisión política en Japón son lentos, pues se tiende a esperar hasta lograr el consenso. Nakamura (2004), explica cómo la parte más visible de la nueva política iniciada por el Ministerio ha sido una serie de medidas drásticas y sin precedentes que ha culminado con la

privatización de las universidades nacionales a partir de abril de 2004 y está suponiendo la reducción del número de las mismas y el aumento de los cursos de postgrado.

Estos cambios han sido motivados especialmente por el descenso de la población en edad universitaria, lo que ha obligado a las instituciones que quieren sobrevivir a elaborar nuevos currículos e introducir cambios para atraer a los cada vez más escasos alumnos. Además, el prologado estancamiento económico japonés de finales del siglo XX y comienzos del XXI ha provocado masivas reducciones de plantilla en la mayoría de sectores económicos, lo que ha hecho aumentar el paro hasta un insólito 5% y ha puesto punto final a la era en la que todos los graduados universitarios encontraban trabajo seguro y de por vida, independientemente de la calidad de su preparación académica. Si antes las empresas miraban casi exclusivamente el nombre de la universidad en que el candidato se había licenciado (por la perspectiva de que contara con buenos contactos en el futuro), últimamente los patronos han empezado a reclamar que los estudiantes salgan de las aulas con una mejor preparación para el mundo laboral.

Rey (2004) aporta algunas cifras significativas que nos ayudan a comprender mejor la situación:

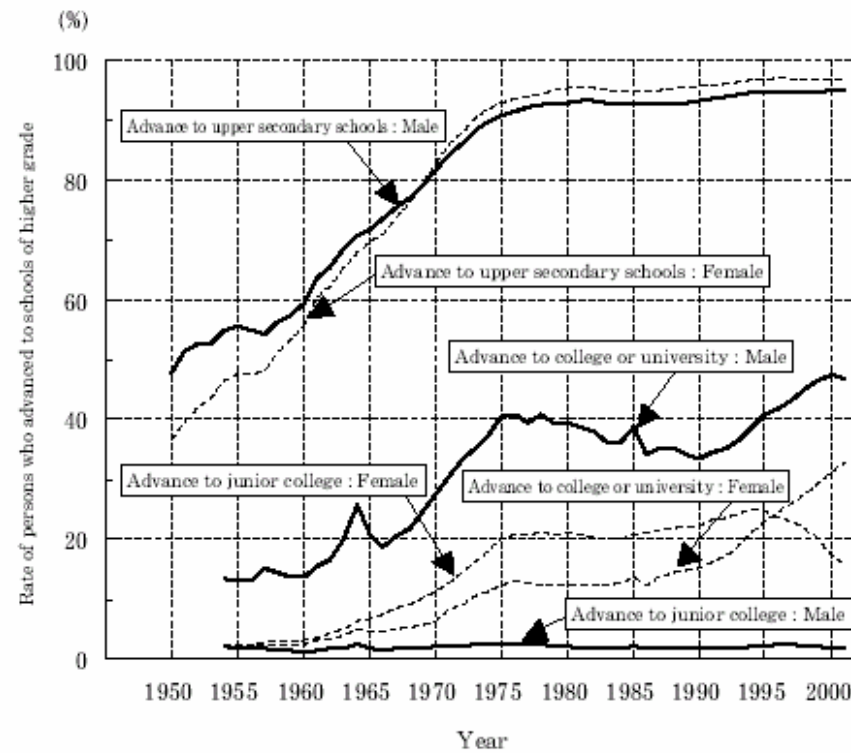
El primer problema importante que tiene que afrontar la universidad es el descenso del número de estudiantes de 18 años. Con la mejora de la situación económica el porcentaje de alumnos universitarios creció desmesuradamente, pasando de ser el 10 % en 1950 al 38 % en 1975. Según las estadísticas, la población de esta edad llegó al punto máximo en 1993 con dos millones cincuenta mil (2.050.000) y bajará a un millón doscientos diez mil (1.210.000) en el 2009. Como el número de plazas universitarias de primer curso es de unas 600.000 podrá entrar el 50 % de los alumnos de secundaria.

Según datos aportados por el Instituto Nacional de Investigación de la Población y Seguridad Social de Japón de 2003 las estadísticas de la población entre 15 y 24 años (en cientos de miles) son las siguientes:

	1930	1995	2000	2001	2025	2050
15-19	6.539	8.557	7.488	7.350	5.416	4.045
20-24	5.561	9.895	8.421	8.201	5.902	4.313

En el siguiente cuadro podemos observar el aumento de estudiantes que ha accedido a estudios superiores desde 1950.

Figure 9.1 Advancement Rate in High Schools and Universities: 1950-2001



Fuente: Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
 Population Statistics of Japan 2003 National Institute of Population and Social Security Research

En relación con la influencia de la demografía en la salud económica de las universidades, Tsuruta (2003) informa de que, según un sondeo realizado en 2000, en los pasados 5 años el porcentaje de universidades privadas que no ha cubierto todas las plazas ha aumentado de 4% a 30%, y en el caso de la educación secundaria ha alcanzado el 60%. Por este motivo, la mayoría de las universidades (menos las más prestigiosas y competitivas) han desarrollado un sistema de admisión que varía del tradicional y reduce el número de asignaturas del que hay

que examinarse. Hay que tener en cuenta también que dos tercios de los ingresos de las instituciones privadas proviene de las matrículas de los estudiantes (Poole 2003).

El sistema universitario se enfrenta a crecientes presiones, tanto internas como externas, en especial para hacerlo más atractivo al público. Pero la captación de nuevos alumnos no es el único reto al que se enfrentan las universidades, ya que también deben procurar que los alumnos que acceden permanezcan enrolados en los cursos: se calcula que en la mayoría de las universidades un 20% de los estudiantes matriculados nunca aparecen por clase y abandonan sin terminar la carrera (Poole 2003).

Estos cambios demográficos están teniendo repercusiones que ya se están viendo en los colegios. La mayoría de las universidades en Japón observaron primero un lento crecimiento en el número de solicitudes de ingreso y ahora una rápida disminución en el número de estudiantes que toman el examen de ingreso.

Una de las ramificaciones de este problema es de carácter financiero, y la gerencia de las universidades se ha empezado a preocupar por el decreciente número de estudiantes. Lo cual ha provocado una serie de cambios, el primero de los cuales ha sido instituir un nuevo grado «F» para aquellas universidades donde el examen de entrada es una mera formalidad, ya que cualquier estudiante que se presenta es automáticamente aceptado. De todos modos, por el momento esto tan sólo ocurre en universidades de menor importancia. Las grandes universidades públicas, que son las de mayor prestigio, mantienen un examen de acceso muy duro.

2.2 Acceso a la universidad

La entrada en las instituciones de educación terciaria en Japón ha sido descrita como un sistema jerárquico con un examen infernal. Las familias invierten una enorme cantidad de dinero y tiempo no sólo en pagar las matrículas universitarias, sino también en la preparación para los exámenes de ingreso. En

algunos casos incluso se pasan un año o dos dedicados exclusivamente a prepararse para volver a intentarlo, y así entrar en aquellas universidades de su elección, para las que no consiguieron suficiente puntuación en el primer intento. Y eso después de pasarse el bachillerato atendiendo clases suplementarias después del colegio hasta las 10 de la noche para prepararse para el examen.

Por supuesto, estos exámenes son considerados muy importantes en una sociedad cada vez más competitiva. En casa y en el colegio se presiona a los adolescentes constantemente para que recuerden que tienen que pasar el examen. No es de extrañar, ya que su resultado puede afectar el resto de sus vidas, al darle acceso a una universidad renombrada o no. Como señala Rey (2000), los alumnos pueden presentarse a los exámenes de cuantas universidades quieran, previo pago de la matrícula, lo que resulta de gran beneficio para las universidades, pero increíblemente costoso para los padres.

Un tema que nos interesa de acuerdo con el estudio de necesidades, es cómo los estudiantes están acostumbrados a estudiar lenguas extranjeras (en la mayoría de los casos inglés) utilizando el método de gramática-traducción a causa de este examen de ingreso. Como hemos dicho, los cambios vienen muy despacio en Japón y aunque el Ministerio de Educación Japonés implementó nuevas pautas en 1993, en las que se urgía la necesidad de hacer un mayor énfasis en las destrezas auditivas, poco ha cambiado y el examen de inglés para la entrada en la universidad sigue estando basado en gramática y traducción, por lo que los estudiantes siguen convencidos de que estudiar para el examen es más necesario que hacerlo para aprender, lo que a su vez perpetúa unas pautas de conducta de aprendizaje nocivas, que hay que tener muy en cuenta a la hora de implementar una metodología comunicativa.

Esta situación produce en algunos estudiantes una clara resistencia hacia el estudio de las lenguas, y en general se traduce en pasividad ante el proceso de aprendizaje. En este punto, la intervención del análisis de necesidades puede servirnos para romper un círculo vicioso: a través de él, podemos hacer que el

estudiante sienta que ejerce algún control sobre su propio aprendizaje, que tiene opciones donde escoger, y así aumentar su motivación y su involucración.

2.3 El papel de la universidad en la vida de los estudiantes japoneses

Un elemento crucial que parece estar en el centro de los cambios introducidos en la universidad es la consideración del estudiante como el elemento fundamental del proceso educativo. La idea es que la universidad debe adoptar un papel activo, no pasivo, y envolver al estudiante. Pero a la hora de realizar esta bella idea, tenemos que tener muy presente las limitaciones que impone el elemento cultural.

Nozaki (1993) dice que si bien los estudiantes y las universidades japoneses nos parecen occidentales en muchas de sus manifestaciones, lo cierto es que difieren culturalmente de forma sustancial. Por ejemplo, el buen estudiante japonés tiende a pensar de una forma tranquila, pasiva y obediente. El occidental admira a quien desafía a los profesores con ideas originales. El estudiante japonés raramente expresa su opinión y al mismo tiempo no está sometido a preguntas en público por parte de sus profesores. En la conversación japonesa se sigue un orden de intervenciones y mientras uno habla los otros miran hasta que llega su turno. Esto tiende a ser visto por los profesores occidentales como un ejemplo de la falta de participación y de espontaneidad de la que por lo general tanto le han hablado, o ha leído ya, cuando acude a Japón o ingresa en su sistema educativo.

En general, es importante tener en cuenta que los estudiantes japoneses no están acostumbrados a hablar en clase, no contestan si no son preguntados, incluso no piden aclaraciones cuando no entienden en clase. A lo sumo, esperan a que la sesión termine para preguntarle en privado al profesor algo que el sentido común de un occidental considera básico aclarar a tiempo para que el resto de la clase no se eche a perder. Y es que los japoneses están entrenados para aprender en silencio, observando a sus profesores, por lo que su actitud *pasiva* y *falta de participación* no es más que la forma *normal* de comportarse en su sociedad. Pero

la experiencia sirve para afirmar que, a pesar de que el estudiante japonés tarda en adaptarse a una enseñanza centrada en el alumno, una vez lo hace disfruta de ella. Por lo tanto no se trata de considerar ésta como algo ajeno a los estudiantes japoneses, como una intromisión injustificada, sino más bien como una novedad que hay que introducir con tacto.

También tenemos que recordar, como hace Kelly (1993), que nosotros, los profesores extranjeros, les resultamos extraños a los alumnos japoneses: les miramos directamente a los ojos, nos sonamos la nariz delante de ellos y nos sentamos en la mesa. Todo ello al mismo tiempo que somos una fuente de conocimiento de otra cultura.

Kelly (1993) también nos proporciona otras claves para comprender el significado que tienen para los jóvenes japoneses esos escasos cuatro años que comparten a ratos con nosotros en las aulas de sus universidades: los japoneses, desde la niñez hasta la jubilación, tienen todos los segmentos de su vida cuidadosamente estipulados, en un sistema social que provee abrigo, armonía y conformidad pero suprime la individualidad. Con una excepción, el período en que van a la universidad, ese paréntesis entre la dura vida de estudiante de bachillerato y las horas de trabajo sin fin del asalariado, esos ocho semestres en que se les permite hacer cosas que les están vedadas antes y después: es la época en la que experimentan, viajan, tienen romances, buscan cuáles son sus intereses... Gran parte de su tiempo y esfuerzo se dedica a los clubes, los amigos y los trabajos por horas, mucho más habituales entre los estudiantes japoneses que entre los de otros países. Y ellos mismos son conscientes de que en esta época de sus vidas experimentan una libertad única, que desaparecerá el día que se incorporen a su puesto de trabajo.

Estamos de acuerdo con Kelly (1993) en que, a diferencia del oeste, aquí el papel de la universidad se centra no tanto en preparar a los individuos para entrar en el mercado laboral, como en ayudarles a madurar, ya que en la mayoría de los

casos, las empresas se encargan de la formación específica de sus nuevos «reclutas».

Según los datos recogidos por Rey (2004), aproximadamente el 40% de los mayores de 18 años japoneses accede a la universidad. Sin embargo, en la mayoría de las universidades japonesas, gran parte de los estudiantes termina la carrera habiendo adquirido una cantidad de conocimientos que resultan a todas luces insuficientes desde la perspectiva occidental. Esto es así porque, como hemos dicho, aunque en todos los segmentos de la sociedad japonesa se requiere trabajar muy duro no es así durante el periodo que pasan en la universidad: Una vez han conseguido entrar en la universidad el 90% aprueba los cursos sin dificultad. De esta manera la universidad se convierte en la época feliz de diversión entre la exigente escuela secundaria y el futuro trabajo.

En el caso concreto de las lenguas extranjeras, hasta ahora, se ha venido considerando que, aparte del valor práctico, les provee con una mentalidad alternativa para enfrentarse a la vida moderna. Esta diferencia en la función social, así como la discrepancia en el nivel de exigencia, ha llevado a diversos autores, como Juste (2004) a considerar la necesidad de diferenciar la nomenclatura que se usa para las hasta ahora llamadas universidades japonesas y referirse a ellas simplemente con el término japonés *daigaku*.

Siguiendo con lo que dice Kelly (y la experiencia propia corrobora), el profesor extranjero suele ser muy popular entre sus estudiantes y un motivo es que aportamos una cultura alternativa que da acceso a libertades que ellos no poseen. Quizás éste sea el principal motivo por el que los japoneses estudien un idioma extranjero, europeo normalmente, ya que cubre una necesidad, provee alternativas. Kelly (1993) dice: «los patrones tradicionales de interacción y de resolución de problemas del Japón son muy poderosos pero limitados por estar todavía anclados en un sistema de valores agrícola con una predisposición hacia la constancia en lugar de hacia el cambio»¹. De este modo, a los japoneses, que se afanan por

¹ Traducción de la masteranda.

adaptarse con pocos recursos a una época que cada vez requiere más flexibilidad, una lengua extranjera y todos los conocimientos que lleva aparejados, les aporta una forma de pensar alternativa a la que les ha sido provista en un sistema educativo pensado para necesidades que van siendo cada vez más pretéritas.

Así pues, como hemos visto, la universidad provee de un tiempo y un espacio para madurar, no tanto para aprender unos conocimientos concretos, y esto conduce a problemas entre aquellos profesores que no comprenden que entre las necesidades de los estudiantes se encuentra ésta. Creemos importante insistir en que de esta consideración se deriva el que se esté extendiendo la idea de que hay que dejar de llamar «universidad» a lo que no se corresponde con lo que en occidente entendemos como tal.

En cuanto al futuro, Cortazzi (2004) afirma que se va a buscar más la calidad y para ello se tendrán que intensificar los aspectos formativos, dando más importancia a los hábitos mentales, aprender a pensar, aprender a aprender disfrutando y estimular la creatividad.

Por su parte, Rey (2004) predice que habrá menos competencia para entrar en las universidades, no se necesitarán exámenes de entrada tan exigentes y podrán estudiar personas que no sean competentes. De hecho en las últimas pruebas de nivel los alumnos japoneses han bajado incluso en matemáticas que antes era su fuerte.

Por otra parte, si Japón quiere competir con otros países en esta era de globalización tendrá que mejorar su nivel de investigación e impulsar la creatividad en los cursos de postgrado para superar la presente situación económica y el paro. Según Cortazzi (2004), ninguna de las universidades japonesas figura entre las 50 mejores del mundo en un estudio reciente en el que las mejores son las americanas.

Como resultado de todo esto, las universidades van a perder independencia, pues las ayudas económicas van a depender de los resultados de las evaluaciones, que serán cada vez más frecuentes y exigentes, y de los acuerdos que se logren con las empresas. Como consecuencia, según Nishibayashi (2003, en Rey 2004) se puede prever que se priorizarán los proyectos científicos que prometan resultados prácticos.

2.4 El profesor en la universidad japonesa.

El profesor normalmente posee una gran autonomía en la enseñanza, pudiendo elegir qué y cómo enseña, escribir su propio programa, decidir su sistema de evaluación, etcétera. Hasta muy recientemente no ha habido ningún tipo de evaluación exterior, aunque en los últimos tiempos esto está cambiando y ya hay algunas instituciones que se plantean el instaurar como obligatorios tests administrados fuera de ellas (como el TOEIC o el TOEFL en el caso del inglés, ejemplo que si se sigue en el caso del español puede traernos la implantación del DELE o del examen oficial japonés de español como evaluación externa).

En estos momentos, todavía el instructor de lenguas se enfrenta a unos empleadores que parecen esperar de él que asuma principalmente el papel tradicional de profesor-investigador. Para ser reclutado por cualquier universidad japonesa se debe demostrar que se posee un cierto número de publicaciones (normalmente piden copia de las últimas tres o cinco publicaciones). En muchos casos los profesores sienten que deben dar prioridad a su investigación y sus publicaciones para conseguir un puesto de trabajo por encima de su papel como instructor. Todavía el profesorado se siente juzgado más por su papel como investigador que por la calidad de las sesiones de aprendizaje que prepara para sus alumnos. Sin embargo, también aquí empiezan a producirse cambios, y ya hay universidades, como Ritsumeikan, en Kioto, que cuentan con un tipo de contrato por cinco años para instructores a tiempo completo, de los que no se espera ni se exige que publiquen (aunque tampoco se niega tal posibilidad).

Esto nos lleva a un punto interesante: ver como los profesores más jóvenes (entre 30 y 40 años) se sienten más inclinados a llevar a cabo cambios. Por su parte, todos los estudiantes consultados coinciden en afirmar que quieren un tipo de profesor distinto al clásico experto en una materia determinada centrado en sus abstrusas investigaciones; quieren profesores más accesibles, más comprensivos, más cariñosos y, sobre todo, que muestren más interés por ellos. Un elemento clave en la coadyuvación del cambio es que cada vez más profesores japoneses de español han estudiado en el extranjero y poco a poco van estableciendo un sistema de enseñanza más centrado en el estudiante.

2.5 El español en la universidad japonesa

En las universidades japonesas es posible estudiar español como especialidad durante cuatro años en los departamentos de Estudios Hispánicos de las universidades de Lenguas Extranjeras, y en otras universidades donde hay departamento de español. Así como en las llamadas *tandai*, o escuelas universitarias que ofrecen diplomaturas de dos años. También se ofrece como segunda lengua, durante uno, dos o tres años, como asignatura electiva en departamentos de otras lenguas o de áreas no lingüísticas. Aunque pocos, también existen cursos de postgrado.

De acuerdo con el Anuario del Instituto Cervantes del año 2000, se contaba con 18 universidades con departamentos de español (que debido a distintas reestructuraciones se ha quedado reducido a 12 con departamento de español, ya que el resto los han integrado dentro de otros departamentos). A esto se puede añadir entre 115 y 140 centros de enseñanza superior donde se imparte español como segunda lengua, con un número aproximado de estudiantes universitarios de español en todo Japón que puede cifrarse en algo menos de 60.000. (Fisac 2000: 342-343 en Rey 2004).

Comparando estos datos con estadísticas encontradas en publicaciones anteriores se aprecia una subida del número de estudiantes de español en los últimos años. Según el Boletín de ASELE de 1996, mientras en 1985 había 15

departamentos y 87 universidades con clases de español, y un total de 21.616 alumnos, en 1993 (según los datos de la embajada de España en Tokio) había 16 universidades con departamentos, 115 con clases de español y un total de 56.092 alumnos (Jorge de Sande 1996:17 en Rey 2004). De acuerdo con cálculos realizados por Felisa Rey (2004), «si multiplicamos el número de plazas de primer curso por cuatro, que es el número de cursos [...] podríamos decir que serán unos 4.000 los alumnos que estudian la especialidad de español [...] en las doce universidades con departamento de español».

Facultades De Lenguas Extranjeras	Año Inicio	Plazas	Profs. Nativos	Profs. Japoneses	Total profs *	Nombre oficial
Provinciales:						
1. Aichi (D.40+N.15)	1968	55	2	11	13	Estudios de España
2. Kobe (municipal)	1962	40	1	5	6	Estudios Hispánicos
Privadas:						
3. Kanda. Tokio	1987	49	3	3	6	Estudios de Español
4. Sofía. Tokio	1958	60	4	7	11	Estudios Hispánicos
5. Takushoku. Tokio	1977	50	1	6	7	Estudios de Español
6. Kanagawa. Tokio	1965	75	1	6	7	Estudios de España
7. Tokoha. Sishoka	1983	50	2	4	6	Estudios de Español
8. Nanzan. Nagoya	1963	50	3	8	11	Estudios de España y Latinoamérica
9. Kioto Gaigo	1963	76	3	7	10	Estudios de Español
10. Kansai Gaigo	1966	200	4	13	17	Estudios de Español
En Facultades de Filosofía y Letras						
11. Seisen. Tokio	1961	60	2	7	7	Lengua y Literatura Españolas
12. Eichi. Osaka	1965	35	4	3	7	Lengua y Literatura de España
Total en 2003			800	30	108	138
(Total en 1999)			850	35	80	115

(Rey 2004) * Tan solo se han tenido en cuenta los profesores a tiempo completo

Felisa Rey (Rey 2004), cita al profesor Hiroto Ueda, de la universidad de Tokio, quien en su ponencia *Presencia de la lengua española en el mundo y en Japón* pronunciada en el II Congreso Internacional de la Lengua Española en octubre de 2001, en Valladolid, así como en una entrevista en *Unidad en la diversidad*, el 5 de diciembre de 2001, aporta datos que permiten afirmar que

aumenta el interés por el español entre los estudiantes japoneses. Según Ueda, el motivo principal por el que eligen esta lengua es el interés en la cultura, en sentido amplio o en alguna manifestación concreta, y las posibilidades comunicativas que ofrece, más que por razones prácticas de trabajo.

Rey (2004) presenta un panorama esperanzador para los estudios de español en las universidades japonesas: «El número de estudiantes ha ido aumentando durante la década de los noventa y se ha situado entre los idiomas más elegidos, después del inglés, como son el chino, el francés, el alemán y el ruso».

En el siguiente cuadro podemos ver cómo el número de estudiantes matriculados en primer curso en el departamento de español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto es segundo después del departamento de inglés y seguido por los de chino, francés, portugués y alemán.

	Inglés	Español	Chino	Francés	Portugués	Alemán
1999	477	92	87	63	66	68
2000	507	101	86	77	80	75
2001	526	116	102	91	87	81
2002	508	100	97	81	84	70
2003	488	101	95	76	79	73
2004	460	100	95	82	72	81

CAPITULO 3 CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES

3 Características de los estudiantes japoneses de ELE

En este capítulo analizaremos las variables del estudiante a partir de sus características objetivas, subjetivas y psicológicas, así como sus necesidades de comunicación y aprendizaje. Como hemos visto en anteriores capítulos, una programación, para que ofrezca resultados positivos, debe poder ajustarse a un grupo concreto de estudiantes en un contexto educativo determinado. Para poder llevarla a cabo de esta forma es imprescindible analizar tanto al grupo como el contexto en el que se encuentra. Tal análisis incluye la definición del grupo así como la determinación de sus necesidades, aspectos que no se encuentran en estado puro y delimitado sino interrelacionados. Como nos dice Moreno (1998:53), aunque hay una clara diferencia de matiz entre necesidad y característica, existe sin embargo «la imposibilidad real de abordarlas de forma separada, más allá de la teoría».

3.1 Variables de los estudiantes. Introducción

Antes de entrar a analizar cada una de las variables, vamos a dar una visión general de las clases y los estudiantes, con algunas de sus peculiaridades, para que al ver cada una de ellas se entienda mejor de qué estamos hablando:

Las edades de la gran mayoría de los estudiantes universitarios japoneses de español como lengua extranjera van desde los 18 años de los de primer curso hasta los 22 de los de cuarto. A diferencia de las universidades españolas, las edades son prácticamente homogéneas, debido a la escasez de repetidores y de estudiantes mayores, aunque la tendencia es al aumento de estos últimos a causa de la disminución, por motivos demográficos, del número de estudiantes jóvenes potenciales. Es importante destacar que dichos repetidores y estudiantes mayores suelen ocupar una posición marginal, asumida por ellos mismos y por los demás como algo natural, dentro de la clase. Es ésta una consecuencia de la importancia tanto del grupo como de la homogeneidad en la cultura nipona.

En cuanto a la lengua materna, salvo excepciones, es el japonés. Sin embargo, hay ciertas áreas donde existe un dialecto claramente diferenciado del llamado japonés estándar, que coincide más o menos con el habla de la zona en torno a Kioto.

Otro elemento digno de tener en cuenta dentro de este ambiente lingüístico, relativamente homogéneo, es la presencia de alumnos de familias coreanas, chinas, e incluso de peruanos de ascendencia japonesa. Tanto en el caso de los dialectos diferentes como en el de la nacionalidad hay que tener presente no sólo los aspectos puramente lingüísticos (como la interferencia de códigos), sino también los socio-culturales, como por ejemplo las dificultades de integración en el grupo.

En cuanto al conocimiento de otras lenguas por parte del alumno, es importantísimo referirse al caso del inglés, por dos razones fundamentales: la primera es su condición de lengua puente entre el japonés y el español, por estar mucho más cerca de la lengua meta que su lengua materna; y la segunda sería su condición de lengua vehicular o de comunicación entre los alumnos y el profesor en casos, como el nuestro, en que no dominamos suficientemente el japonés. En relación a la condición de lengua puente, son de gran utilidad tanto los aspectos en que la gramática del español presenta paralelismos con la del inglés como la enorme cantidad de cognados inglés-español que los alumnos conocen en esa lengua y para los que sólo es necesario aportar algunas claves de conversión (como la relación entre la *ese* líquida inglesa y la *e* española a principio de palabra o el enmudecimiento de la *hache* en el caso del español).¹

Un problema que se puede presentar en relación con la presencia del inglés tanto como lengua puente como en su condición de vehículo comunicativo es la diferencia de nivel y de actitud entre los distintos alumnos de una misma clase. La diversidad de nivel afecta más al aspecto de lengua puente (que puede ser escaso

¹ Para mayor información ver el siguiente artículo: Inmaculada Martínez (2002) «Un estudio contrastivo español-japonés», *Carabela* nº 51, febrero, págs. 47-67

para alumnos con un «mal» nivel de inglés), que al de lengua vehicular, ya que siempre hay alguien con el nivel suficiente para aclarar al resto de la clase los problemas de comunicación que puedan surgir con el profesor. Sin embargo, hay un inconveniente, en relación con el uso del inglés por parte del profesor, que es de más difícil solución: se trata de la actitud negativa de algunos alumnos hacia dicha lengua, especialmente en el caso de estudiantes que han elegido como especialidad el español. Tanto estos últimos alumnos como los que no alcanzan un nivel mínimo para comunicarse en inglés son una minoría, pero es importante tenerlos presentes para anticipar los problemas que puedan generar en la aplicación de la programación a un grupo concreto.

También en la cuestión de la asistencia a clase de los estudiantes universitarios japoneses de ELE podemos hablar de ciertas regularidades. Hay que partir de la gran importancia concedida a la asistencia tanto por las instituciones como por los alumnos. En el primer caso, existe en las directrices de cada universidad un criterio sobre la mínima asistencia exigible para conceder a un alumno el derecho a examinarse. El porcentaje varía ligeramente entre universidades, pero suele estar alrededor del 80 por ciento. Sin embargo, no existe un seguimiento por parte de la universidad sobre el grado de cumplimiento del criterio, quedando normalmente a cargo de cada profesor. Por parte de los alumnos, existe entre ellos la creencia, posiblemente desarrollada en la enseñanza pre-universitaria, de que la asistencia regular a clase les concede el derecho casi automático a la obtención de los créditos de la asignatura, independientemente de cuál haya sido su actitud en el aula.

Precisamente, la actitud general de los alumnos japoneses en la clase suele ser pasiva por principio. Esto no quiere decir que no se pueda obtener de ellos un alto grado de participación, sino que, para que así sea, el profesor debe crear algunas condiciones. Esto es así porque en la cultura japonesa se aprecia el silencio y la sumisión al grupo, y se considera de mala educación abusar de la palabra.

En cuanto a la organización de las asignaturas, se sigue un sistema de créditos que permite a los estudiantes elegir muchas materias comunes muy variadas. Cada especialidad cuenta con un número determinado que son obligatorias para todos sus estudiantes. En el caso que más nos afecta, el de los departamentos de español, normalmente tienen la obligación de cursar muchas asignaturas referentes a la lengua, como gramática, conversación, lectura y composición, en primero y segundo, ya que se considera que el aprendizaje de la lengua es una condición previa para poder pasar luego a estudiar otros aspectos, como la cultura, la política o la economía de los países hispanos. Además, para tercero y cuarto cursos, en muchas universidades, algunas materias se imparten en forma de seminario, de manera que los alumnos tienen que optar por una de las áreas que se les ofrecen (historia, literatura, arte, gramática, política, economía, etc.). Los grupos más reducidos que en las otras clases y la obligación de presentar una tesina al final, permiten que algunos alumnos alcancen bastante profundidad en el conocimiento de algún aspecto de la cultura hispánica.

Las clases de conversación y otras que se consideran asociadas desde la organización de los cursos, como las llamadas de «español audiovisual» se encargan casi siempre a profesores nativos de países de habla hispana, independientemente de su nivel de formación lingüística o pedagógica. También se nos encargan casi siempre las clases llamadas de «composición», donde se enfatiza el uso escrito del español. En ambos casos se suele insistir a los profesores en que usen sólo el español en clase, aunque el nivel de presión para que esta regla se cumpla a rajatabla varía mucho entre las distintas universidades. En cambio, las clases en formato de seminario o las de gramática y lectura se reservan casi siempre a profesores japoneses o nativos con un gran dominio del japonés.

Los alumnos de la especialidad de español suelen tener dos clases a la semana de hora y media de conversación o audiovisual con profesores nativos y tres de gramática o lectura con profesores japoneses. Lo habitual es que cada clase la dé un profesor distinto, con un programa diferente y normalmente sin

coordinación de ningún tipo. Nos consta que se hacen intentos para subsanar esta anomalía, pero el abuso de los contratos a tiempo parcial² y la insuficiencia de la formación pedagógica lo hacen hartamente difícil.

En cuanto a la metodología, tampoco existe un criterio unificado, así que suele depender de la asignatura de que se trate y de la formación y sensibilidad de cada profesor. En los casos de la gramática y la lectura se sigue bastante el método de gramática-traducción, sobre todo por parte de los profesores japoneses. En el caso de los profesores nativos y algunos japoneses jóvenes aumenta cada curso el uso de otros enfoques más actuales, como el comunicativo (Montero 2003), el del aprendizaje consciente (Martínez 2001) o el enfoque por tareas, aunque a veces se confunde el uso de materiales con nombres de ese tipo con la aplicación verdadera de la metodología que propugnan.

Precisamente, en lo que se refiere a los materiales, se emplean tanto libros de texto editados en España como otros japoneses. Los primeros suelen tener la ventaja de la riqueza gráfica y de materiales reales, pero tienen el inconveniente generalizado de su alto precio, lo que favorece la proliferación de manuales más simples hechos en el país y con explicaciones en japonés.

Si partimos de la base de que los alumnos son principiantes absolutos y se han educado en un sistema que premia la respuesta correcta y castiga el error, no es de extrañar que en un primer momento necesiten un período de adaptación a los enfoques comunicativos, algo que algunos profesores han venido confundiendo con la imposibilidad de usar dicha metodología con alumnos nipones.

La realidad es que el estudiante está acostumbrado al método de gramática y traducción. En el bachillerato el estudio de un idioma extranjero (normalmente el inglés) es obligatorio, y electivo antes. Pero el caso es que todos estudian inglés para pasar el examen de acceso tanto para el bachillerato como para la universidad. Por lo que se supone que los japoneses deberían terminar el

² La Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto tiene 10 profesores de español a tiempo total (3 nativos) y 26 profesores a tiempo parcial (13 nativos).

bachillerato sabiendo inglés, pero lo que en realidad sucede es que han trabajado de manera primordial su capacidad de superar un examen escrito, pero no han adquirido un dominio real de la lengua como instrumento comunicativo. Existen propuestas para incluir una parte de expresión oral en los exámenes de inglés, de forma que esto coadyuve un cambio en la metodología de la instrucción. Por el momento, el hecho es que los estudiantes acaban aburridos debido al exceso de memorización y muchos frustrados cuando se dan cuenta de que no han adquirido un instrumento útil en el futuro.

También es frustrante para algunos el tener que adaptarse a un ritmo y estilo de aprendizaje que no se corresponde con su carácter o con sus necesidades. Por similitud con nuestras propias características como aprendiz, hemos observado especialmente el caso de estudiantes que se sienten incapaces de hacer prácticas para memorizar cantidades de vocabulario y estructuras lingüísticas que para algunos de sus compañeros parecen ser una útil rutina.

En todo caso, como se ve en el estudio realizado por Montero (2002) y confirmado por nuestra propia experiencia, a los estudiantes no les gusta estudiar gramática y les gustaría tener más clases de conversación por considerarlas muy prácticas y «necesarias para poder comunicarse en español». Ven la gramática como difícil y se sienten desbordados por la gran cantidad de reglas gramaticales que tienen que memorizar y que, a la hora de poner en práctica, les produce un sentimiento de frustración. Esta situación hace que algunos estudiantes lleguen a odiar el idioma y que estudien tan solo para los exámenes, sin sentirse motivados a aprender.

En lo que se refiere a las razones por las que los estudiantes han elegido estudiar español, son de una gran variedad, algunas de ellas, como las que apunta Inui (1988) bastante vagas: «porque dicen que el español es más fácil que otras lenguas; porque quiero aprender un idioma distinto del inglés; porque se usa en muchos países» (Inui 1988:35).

Lo cierto es que entre los más de 4.000 alumnos de la especialidad de español en la Universidad japonesa, encontramos a un buen número de alumnos verdaderamente interesados por la cultura hispánica. Esos suelen ser los que muestran una mayor motivación para aprender el idioma. Además, la creciente facilidad de los viajes al extranjero constituye cada vez más un estímulo para los estudiantes. Las grandes expectativas que generan los concursos de español (oratoria, recitación...) ³ en los que el premio es un viaje a España, o las convocatorias de becas para estudiar un año fuera y la organización de cursos de verano en inmersión, muestran la importancia del estudio del español como medio para trascender la realidad de la propia cultura. Además, de los ejemplos señalados, cada vez son más los estudiantes que trabajan por horas para ahorrar el dinero suficiente para viajar. Dentro de este aspecto del español como ventana, hay que añadir las posibilidades que ofrece Internet, sobre todo en combinación con el creciente auge de aspectos de nuestra cultura popular, como el fútbol, el flamenco o la música latina.

Lo que está claro es que, como señala Montero (2002), muy pocos estudiantes eligen el español porque les guste en sí. La mayoría lo hace por motivos muy distintos, muchos porque se sienten atraídos por la cultura española y latinoamericana.

3.1.1 Características objetivas

Para averiguar las características objetivas durante una de las primeras clases del curso les damos una pequeña ficha en las que tienen que escribir los siguientes datos:

• Nombre y número de registro de la universidad. En este número figura el año de comienzo de la carrera, lo que nos permite averiguar si son repetidores o no. Este dato nos da un indicio para averiguar más sobre su motivación o falta de

³ Estos concursos son actividades culturales muy tradicionales en Japón que consisten en exposiciones orales sobre un tema elegido por el participante seguido normalmente de un diálogo con el jurado.

ella; además, si se trata de repetidores, nos avisa que tenemos que estar atentos para observar su grado de integración en el grupo, así como la diferencia específica de sus necesidades (en casos de repetidores, especialmente los pertinaces, su único objetivo suele ser obtener los créditos que da la asignatura).

•Edad. Nos dice si el estudiante lleva el mismo ritmo que sus compañeros de clase, o si ha tardado en incorporarse a la universidad. Nos avisa para que averigüe el motivo, que puede ser haber viajado al extranjero o estar ya trabajando en una empresa que lo haya animado a estudiar. Un problema potencial, ante el que hay que estar alerta cuando se tienen alumnos mayores, es la posible pérdida del hábito de estudio, aunque suele verse compensada por el mayor grado de motivación, madurez intelectual y conocimientos del mundo. Por otra parte, no hay que olvidar que se suele producir un choque entre las expectativas de estos estudiantes más maduros y la realidad de las clases con compañeros con actitudes todavía adolescentes. En el caso de que el alumno mayor sea hombre y la profesora mujer se dan también casos de una inadaptación por falta de costumbre a estar subordinado a mujeres. Al mismo tiempo, se pueden crear situaciones conflictivas por el rechazo hacia alumnos mayores que adopten cierta actitud paternalista.

•Nacionalidad. Aunque la mayoría son japoneses, en ocasiones hay algún estudiante de otra nacionalidad como chino o coreano y, en ocasiones, peruano o brasileño. Aunque nuestro cometido principal no sea la integración de los alumnos extranjeros en la sociedad japonesa, sí que hay que tenerlo en cuenta en especial en el grado en que dificulte la creación de un ambiente de trabajo en grupo.

•Domicilio. Esto nos indica sobre todo cuánto tiempo necesitan para desplazarse hasta la universidad, que en algunas ocasiones supera las dos horas, lo que puede explicar por qué un alumno se queda dormido, muestra falta de atención en clase o insuficiente preparación fuera de ella.

•Otras lenguas. En su totalidad han estudiado inglés durante la primaria y la secundaria, pero es interesante averiguar si han estudiado alguna otra lengua europea, por ser de gran ayuda a la hora de estudiar español. También ayuda para ver su motivación como estudiantes de lenguas extranjeras.

• Actividades. Por ejemplo, el trabajo por horas o el club universitario, que pueden acortar el número de horas que tienen para estudiar o hacer deberes. Y la falta de descanso, ya que no tienen suficiente tiempo para dormir. Por ejemplo, hay estudiantes que trabajan toda la noche en un establecimiento abierto 24 horas y, lógicamente, cuando llegan a clase están cansados y no tienen energía o motivación para prestar atención y se quedan dormidos.

• ¿Has estudiado en o viajado a España o Latinoamérica? Esta pregunta es especialmente importante para estudiantes de segundo, tercer y cuarto año, ya que se los divide en niveles al término de un curso, pero su grado de dominio lingüístico aumenta considerablemente en el caso de realizar una estancia en el extranjero, con lo que cambian también sus expectativas en clase y sus necesidades. Asimismo, estos alumnos se han acostumbrado ya a un tipo de clases más comunicativas, donde el método de traducción no puede tener más que un papel marginal. También, cuando se habla de elementos de la vida diaria en clase pueden relacionarlos con su experiencia real en un país de habla hispana.

3.1.2 Características subjetivas.

Como hemos visto anteriormente, las características subjetivas de los estudiantes son los intereses propios de cada estudiante. Para determinar cuáles son éstas, durante el curso los estudiantes escriben un pequeño escrito en el que hablan de los motivos por los que estudian español. Con ello tratamos de determinar cuál es la motivación de los estudiantes para estudiar nuestra lengua.

Quintero (2004), en un estudio realizado con 167 estudiantes del departamento de español de la Universidad de Aichi en el que responden a la pregunta «¿Para qué estudias español?» estima cuáles son los porcentajes de estudiantes y cuáles son los intereses que les motivan a estudiar español. Los resultados obtenidos coinciden en lo esencial con nuestra percepción, obtenida a lo largo de estos años de experiencia docente en Japón:

De tipo práctico

• Lengua muy hablada en el mundo	54%
• Hablar o comunicarse con extranjeros	53%
• Hablar diversas lenguas extranjeras (además del inglés)	45%
• Por ser una lengua con grandes posibilidades de futuro	45%
• Tener más oportunidades de trabajo en el futuro	32%
• Trabajar en compañías internacionales	30%
• La pronunciación es fácil o bonita	29%
• Haber conocido a hispanohablantes y sentir la necesidad de comunicación con ellos	25%
• Trabajar en países hispanohablantes	19%
• Interés por los problemas sociales	10%
• Querer ser profesor/a de español	8%
• No olvidar el español aprendido en el extranjero	7%

De tipo cultural

• Gastronomía	56%
• Arquitectura	52%
• Monumentos latinoamericanos	49%
• Música latina (Salsa, Tango, Flamenco...)	40%
• Conocer otras culturas y formas de pensamiento	31%
• Fiestas populares	31%
• Historia de España o Latinoamérica	29%
• Literatura	17%
• Interés por la influencia islámica en España	16%

De tipo lúdico

• Viajar y divertirse	56%
• Interés por los latinos y españoles	37%
• Tener amistades hispanohablantes	32%
• Fútbol y otros deportes	25%
• Comprender las letras de las canciones	17%
• Como actividad en un club de la universidad	9%
• Como pasatiempo	8%

3.1.3 Características psicológicas

Es indudablemente muy difícil averiguar cómo son nuestros estudiantes. Determinar los rasgos de personalidad de los alumnos es una tarea ardua porque

son muchos y es muy difícil llegar a conocerlos uno a uno. Para llegar a hacerlo en la medida de lo posible nos valemos de diversas herramientas. Durante los primeros días les pedimos que escriban su ficha y le añadan su foto. Normalmente todas ellas son devueltas con algún dibujo o collage, etc., un elemento que puede parecer insignificante pero al que le concedemos gran valor porque demuestra su creatividad, algo que será más difícil de mostrar durante las clases, y que puede ser útil a la hora de seleccionar los materiales de clase.

A pesar de que durante el curso el profesor tiene ocasión de conocer a sus alumnos en las clases, hay que tener en cuenta la necesidad de contar también con ocasiones para comunicarse fuera de las mismas, especialmente en un caso como el japonés en que para algunos es tan difícil mostrarse sinceramente en público.

También debemos decir que el profesor extranjero tiene que luchar contra la percepción de que sus alumnos no van a expresarse sinceramente, no van a mostrarse cómo son. Se trata de encontrar la fórmula válida para que lo hagan. Ya sabemos que en la clase la mayoría se adaptarán al rol que se espera que jueguen, el de alumnos subordinados, pasivos y obedientes, pero eso no quiere decir que cada uno no tenga unas características psicológicas diferenciadas de las de sus compañeros y de ese papel o máscara que se ponen al sentarse frente al pupitre.

Como hemos visto anteriormente, en la sociedad japonesa hay una serie de rasgos culturales que marcan el carácter de los estudiantes, una de esas características es la antigüedad: la persona con más edad –el *senpai*– se convierte en el maestro del aprendiz –*kohai*– que dedica largo tiempo a servir al *senpai* mientras aprende de él a través de la observación y copia de su conducta. El *kohai* tiene la obligación de servir y acatar los consejos del *senpai* y éste de enseñar a su júnior. Esta conducta no se aprende en la universidad, sino que en ésta se replica un aspecto presente en todas las capas de la sociedad japonesa, desde la cuna hasta la tumba.

3.2 Necesidades de los estudiantes.

De las diferentes clasificaciones que se han hecho de las necesidades del estudiante (sentidas y percibidas, objetivas y subjetivas, necesidades de comunicación y de aprendizaje), para nuestro análisis de los estudiantes hemos escogido la tercera, de necesidades de comunicación y de aprendizaje. Como nos dice Moreno (1998:59) «estas tres clasificaciones no se oponen: existen necesidades de aprendizaje objetivas y necesidades de aprendizaje subjetivas, así como algunas necesidades de aprendizaje percibidas que son, al mismo tiempo, necesidades objetivas». Sin embargo, y a efectos prácticos, aquí recogeremos tan sólo las necesidades de comunicación y las necesidades de aprendizaje.

3.2.1 Necesidades de comunicación.

Lo que el estudiante quiere hacer con la lengua que está estudiando será su primera necesidad. «Las necesidades de comunicación recogen todas las deficiencias que el aprendiente siente y tiene respecto a sus expectativas de dominar la lengua que está aprendiendo» o, dicho de otro modo, «a lo que el estudiante espera hacer o conseguir hacer con dicha lengua» (Moreno 1998:62).

Según nuestra experiencia, para poder obtener una visión de las necesidades del estudiante, las de comunicación son las más importantes. Sin duda, una de las mayores dificultades a la hora de analizarlas está en formular las preguntas correctas a tal efecto. A través de las encuestas que realizamos en clase podemos contrastar las necesidades como son sentidas por los estudiantes y como nosotros las percibimos para poder obtener una mejor visión de lo que debemos enseñar en clase. ¿Para qué estudias español?, ¿Dónde estudias español?, ¿Dónde vas a usarlo? y ¿Con quién vas a usarlo? son preguntas que hay que hacer si deseamos saber más exactamente cuales son sus necesidades.

Como hemos visto en el capítulo anterior, las necesidades sentidas son las propias del estudiante, mientras que las necesidades percibidas son las que el profesor piensa que el estudiante tiene o que debe de tener. Estas necesidades

deben ser satisfechas para que el alumno se sienta contento con su aprendizaje. Sin embargo, puede resultar muy difícil averiguar cuáles son, ya que tanto estudiantes como profesores sabemos que comunicarse es una necesidad, pero lo que no está tan claro es establecer para qué necesitamos comunicarnos.

Según consta en Moreno (1988:62), Munby (1978) presentó un modelo muy completo para definir las necesidades de comunicación, llamado Procesador de Necesidades Comunicativas, que recoge las variables, «en términos de diferencias entre lo que el estudiante tiene y lo que desea tener en cuanto a la lengua extranjera». Munby analiza las siguientes variables: participante, dominio del propósito, marco, interacción, instrumentalidad, dialecto, nivel meta, evento comunicativo y clave comunicativa.

A continuación desglosaremos los resultados obtenidos a partir de nuestras propias encuestas, redacciones y entrevistas, así como de la encuesta realizada por Quintero (2004).

- El parámetro del participante coincide con las características objetivas del alumno que hemos visto en el punto 3.1.1

- El dominio del propósito o los fines para los que aprende español se obtienen de las características subjetivas que hemos visto anteriormente. El grado de dominio lingüístico, en el primer curso es homogéneo ya que, salvo raras excepciones, son todos principiantes con ningún conocimiento de español y se espera obtener un nivel umbral al final del primer año. En años posteriores, a los estudiantes se los divide en niveles, ya que muchos de ellos viajan durante las vacaciones de verano a países de habla hispana donde aumentan su conocimiento del español de forma notable.

- En cuanto al marco, que puede ser físico, temporal y psicosocial en el que el estudiante va a usar la L2, correspondiente a las preguntas ¿En qué país vas a utilizar el español? y ¿Dónde vas a usar el español?, Quintero observa que los

estudiantes no usan el español hasta el siguiente curso académico, con la excepción de los que viajan a un país de habla hispana o aquellos que tienen alguna amistad hispanohablante en Japón o a través de Internet (aun más excepcional). En cuanto a las posibilidades de utilizar el español en un trabajo en Japón, son escasas.

•Interacción: con quien va a interactuar el estudiante, así como el tipo de relación que mantiene con sus interlocutores. Le corresponde la pregunta ¿Con quién va a usar el español? Durante el curso, la interacción tiene lugar entre los compañeros dentro del aula, en parejas o en otros grupos, y con el profesor, pero es interesante averiguar si tienen la oportunidad de utilizarlo fuera del aula, en el trabajo o con algún amigo o familiar. Dentro del aula la interacción del grupo monolingüe presenta el problema del uso de la L1.

•Instrumentalidad. Este parámetro nos indica el medio (oral o escrito) y el canal (por teléfono, cara a cara) de interacción. Quizás aquí el elemento más importante es la pregunta sobre qué destreza consideran más importante, hablar, escuchar, leer o escribir. En el mismo estudio realizado por Quintero (2004) un 99.9% considera que las destrezas orales son las más importantes, mientras que leer y escribir son consideradas prácticamente sin importancia. Por lo que, si se quiere atender a lo que los estudiantes juzgan más importante, en la programación de un curso de conversación, el objetivo principal residirá en desarrollar las destrezas orales e intentar aumentar su interés por las escritas. Los estudiantes indican que no quieren escribir en las clases de conversación ya que «eso ya lo hacen con los demás profesores».

•Dialecto (la variedad lingüística geográfica y social con que el estudiante va a interactuar). Dada la gran variedad geográfica y social del español, en el aula se suele presentar (o se debería presentar) un español general basado en un criterio de neutralidad en el que se tengan en cuenta las diferentes variedades. En las clases los estudiantes tienen la oportunidad de conocer esas diferencias ya que los profesores que les dan clases son de muy diferente procedencia, (aunque con un

desproporcionado predominio del español peninsular), con lo cual se pueden acostumbrar a las diferencias entre acentos y vocabulario.

• Nivel Meta. Este parámetro nos indica «el nivel operativo que el estudiante desea alcanzar, entendiéndose por tal tanto la complejidad y la extensión de las producciones como la velocidad» (Moreno 1998:64). Cuando se les pregunta a los estudiantes qué es más importante para ellos, si la fluidez, la corrección, la complejidad, o que les entiendan, hay una diferencia entre los grupos principiantes y los más avanzados. Los de primero y segundo quieren entender y ser entendidos, mientras en cursos posteriores cobran más importancia la fluidez, la corrección y la complejidad del discurso.

• Evento comunicativo o acto comunicativo. Con respecto a la pregunta de ¿Para qué situaciones comunicativas y tareas deseas aprender español? (entender a hablantes nativos, entender la radio y la televisión, rellenar impresos, leer el periódico, comprender el modo de vida del país, hablar en situaciones formales, escribir cartas, hablar con amigos y vecinos, etc.) Quintero (2004:237) nos habla de falta de consenso:

...no hay consenso en cuanto a preferencias acerca del evento comunicativo en estadios iniciales de aprendizaje, sus necesidades se concentran en aprender todo lo que esté en la mano de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el momento en que los estudiantes superan el nivel umbral, su conciencia del evento comunicativo cobra un sentido que apunta más hacia las destrezas de carácter oral que a las escritas...

En coherencia con esta observación, el manual y la metodología seleccionados para las clases deberían aportar una variedad de contextos comunicativos suficientes para satisfacer las necesidades percibidas de los estudiantes en referencia al «evento comunicativo».

• Clave comunicativa («las actitudes y disposiciones para llevar a cabo las actividades» (Moreno 1998:64). ¿Se siente bien cuando se comunica en español hablando con el compañero o en el grupo, trabajando individualmente, haciendo muchas actividades cortas, oyendo al profesor, leyendo textos interesantes,

imaginando situaciones reales, preparando representaciones o proyectos, escuchando audios o videos, cuando puede elegir la actividad? Las respuestas que dan los estudiantes confirman una preferencia por el intercambio comunicativo en parejas y con el profesor, no tanto en pequeño grupo y gran grupo. También presentan una tendencia a sentirse más relajados ante las situaciones comunicativas donde dominan las destrezas tradicionalmente llamadas pasivas (comprensión oral y explicaciones del profesor). De la misma manera demuestran nerviosismo ante las actividades donde dominan las destrezas de producción oral. Los estudiantes japoneses no se sienten cómodos compartiendo sus pensamientos y sentimientos con otras personas, especialmente si no son amigos tan solo conocidos, por lo que puede ser contraproducente el forzarles a participar en una actividad distinta a sus expectativas y que puede bloquear el proceso de creación de un ambiente de trabajo natural y comunicativo.

3.2.2 Necesidades de aprendizaje

En este apartado se responde fundamentalmente a la pregunta ¿Cómo te gusta aprender y qué haces para aprender español? Como nos dice Moreno (1998:65), las necesidades de aprendizaje se pueden definir como «aquéllas que siente el alumno o percibe el profesor previamente o durante el proceso de aprendizaje.» Quintero (2004), utilizando el modelo de Burton y Nunan, recoge información sobre el aprendizaje de los estudiantes observando cuáles son los objetivos de aprendizaje, las actividades preferidas de los estudiantes, la disponibilidad para el aprendizaje y el ritmo de aprendizaje.

Para determinar cuáles son los objetivos de aprendizaje, pregunta por la adhesión a la afirmación «Me gusta aprender...» desglosada en los siguientes epígrafes: pronunciación, fluidez, léxico, gramática, cultura y sociedad. Obtiene los siguientes resultados:

Específicos de la destreza de producción oral

• Mejorar la pronunciación	15%
• Mejorar a fluidez	15%

Vinculados a los contenidos

• Comunicación	99.9%
• Cultura y Sociedad	68%
• Léxico	26%
• Gramática	0%

Para determinar cuáles son las actividades preferidas de los estudiantes se les ofrece la afirmación “Me gusta aprender...” desglosada en: estudiando individualmente, en pareja, en grupo, jugando, hablando y preguntando al profesor. Para “Me gusta aprender con...” pueden escoger entre un texto, cintas de audio, video y televisión y el ordenador. Para “Me gustan las actividades...” eligen entre: cuando practico mucho la gramática, cuando practico mucho el vocabulario, cuando puedo imaginar con mis compañeros, cuando puedo expresarme libremente, cuando hablo sólo español, cuando repito, cuando hay muchas diferentes y cortas, cuando hay pocas y son largas, cuando tengo que preparar en casa, cuando me muevo y hablo con otros compañeros.

Los resultados que obtiene son:

• Hablar con el profesor	68%
• Cassettes	43%
• Videos	33%
• Juegos en pareja	26%
• Juegos en grupo	26%
• Ordenador	0%

En otro estudio, Fernández (1999), sobre un muestra de 212 encuestas, obtiene los siguientes resultados:

¿Cuáles piensas que son los materiales más apropiados para cumplir con tus necesidades como aprendiente de español?

• Libros de texto	50%
• Videos	50%
• Cintas magnetofónicas	24%
• Otros	11%
• Correo electrónico	3%

¿Cómo te sientes más cómodo en la práctica de ejercicios en los que tienes que expresar tu propia opinión?

• Con modelos de prácticas decididas de antemano	49%
• Con repuestas libres	34%
• Con repuestas controladas semilibres	21%

¿Cuáles son los métodos de aprendizaje más apropiados para ti?

• Ejercicios orales	65%
• Explicaciones del profesor	32%
• Ejercicios escritos	21%
• Trabajo en grupos	16%
• Realización de simulaciones	9%
• Trabajo en parejas	9%
• Realización de traducciones	8%
• Representación de un papel como si fuera teatro	4%

Tanto el estudio de Quintero como el de Fernández nos aportan datos sobre las necesidades de aprendizaje percibidas por los alumnos. Pero no debemos olvidar que debemos incluir las que «percibe el profesor previamente o durante el proceso de aprendizaje» (Moreno 1998:65). En nuestro caso, por ejemplo, existe una discrepancia entre nuestra percepción y la de los alumnos en relación con la necesidad de realizar ejercicios gramaticales, ya que nosotros consideramos que estos, bien contextualizados, son un elemento básico para adquirir la competencia lingüística mínima necesaria para la comunicación.

De todos modos, sería también posible plantearse la duda de si las respuestas que aportan los alumnos son generalizables a todo su proceso de aprendizaje o sólo se refieren a las clases con los profesores nativos. Así, cuando dejan a cero el apartado de la gramática puede que lo que estén expresando sea simplemente que consideran que ya la trabajan suficientemente con los profesores japoneses.

Por otra parte, hay apartados como el trabajo con el correo electrónico o mediante representaciones teatrales que puede que obtengan niveles de adhesión

muy bajos no por desapego sino por falta de una experiencia suficiente para considerarlos instrumentos válidos para su aprendizaje.

En general, tanto el trabajo de Quintero como el de Fernández nos sirven para ratificar nuestra impresión de que los alumnos esperan de sus clases (como mínimo de sus clases con nosotros los extranjeros) actividades centradas en las destrezas orales, especialmente aquellas que les permitan hacer un uso de la lengua lo más real posible y que tengan en el profesor un elemento importante, tanto como fuente de información lingüística y cultural como en el papel de interlocutor.

CAPITULO 4 EL ESTADO DEL ANALISIS DE NECESIDADES EN JAPON

En este capítulo analizaremos la situación del análisis de necesidades en Japón y elaboraremos una propuesta práctica.

4.1 Los profesores de español y el estudio de necesidades en Japón

Para averiguar qué proporción de profesores de español en las universidades japonesas hace algún estudio de las necesidades de los estudiantes, en qué lengua lo hace, y para conocer las causas por las que no se realiza el mismo se repartió un breve cuestionario al máximo número posible de docentes nativos y japoneses a través de las asociaciones de profesores y las salas de reunión de los mismos en las facultades. Complementariamente, se realizaron 14 entrevistas con el mismo contenido, que permitieron una mayor comprensión de algunas respuestas. Aunque estas se realizaron a título individual, creemos que son hasta cierto punto extrapolables y nos permiten formular hipótesis y sacar conclusiones sobre el estado del análisis de necesidades en los estudios de español en este país.

El documento alcanzó a 128 colegas, de los que sólo 54 respondieron. Aunque el estudio de los motivos de esta escasa participación escapa a los objetivos del presente trabajo, creemos necesario, para que se tenga en cuenta en futuras investigaciones, apuntar, como hipótesis principales: la falta de tiempo, la no percepción de la importancia del cuestionario, la resistencia a admitir públicamente las deficiencias de la propia práctica profesional.

Precisamente, en relación con el problema de la falta de tiempo, y siendo conscientes, por experiencia, de que los cuestionarios exhaustivos suelen recibir un número de respuestas mucho más bajo, preferimos limitar las preguntas a tres puntos que nos parecieron fundamentales para poder trabajar en el futuro en la promoción y mejora del análisis de necesidades de los alumnos en Japón.

Además, para facilitar tanto las respuestas como su análisis posterior, se limitaron las opciones de las mismas, aunque se dejó un espacio al final para aportar comentarios libremente.

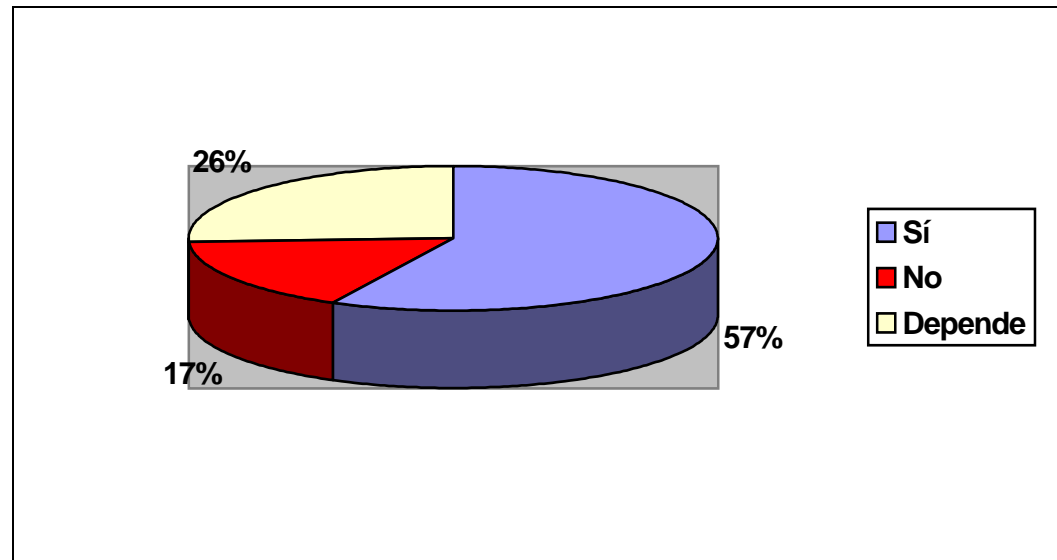
4.1.1 El cuestionario

<p>1. ¿Realizas algún tipo de encuesta o sondeo para conocer las necesidades de tus estudiantes?</p> <p>Sí No Depende</p> <p>2. ¿En qué lengua realizas la encuesta?</p> <p>Japonés / español.</p> <p>3. Si no la realizas, ¿por qué no?</p> <p>a) no hace falta, ya sé lo que los estudiantes necesitan</p> <p>b) aunque conozco / desconozco las necesidades de los estudiantes, no puedo cambiar el programa</p> <p>c) por falta de tiempo</p> <p>d) no sé como hacerlo</p> <p>e) no hablo japonés y el nivel de español de los estudiantes es muy limitado</p> <p>f) otro</p> <p>Comentarios:</p>

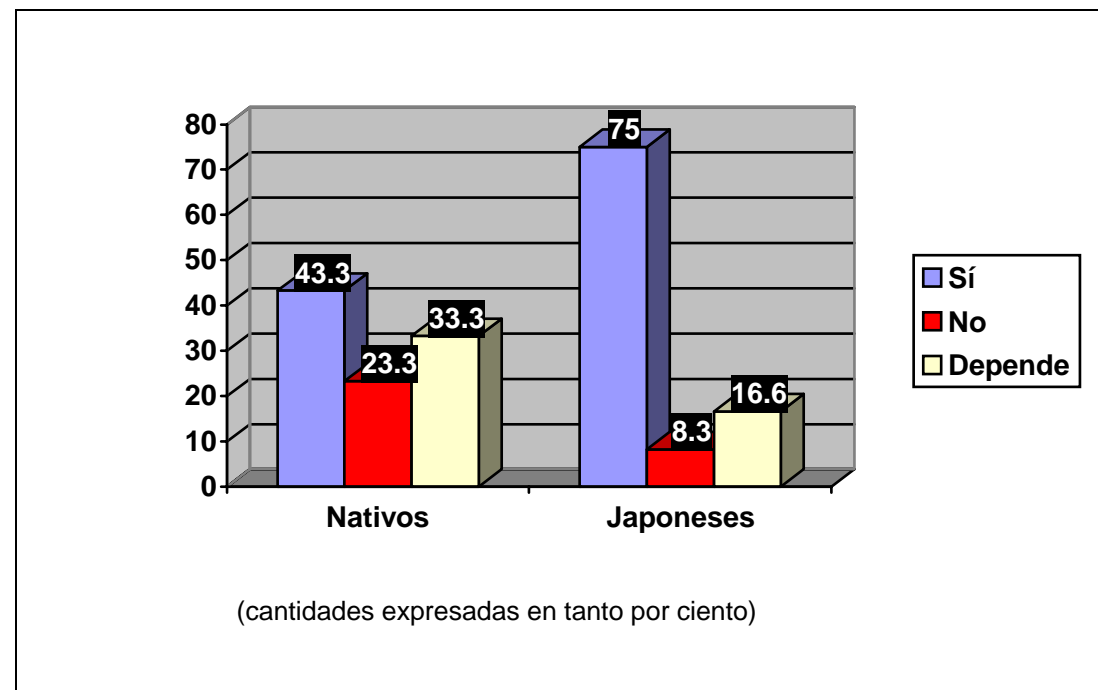
Resultados:

-Primera pregunta: ¿Realizas algún tipo de encuesta o sondeo para conocer las necesidades de tus estudiantes?

	Sí	No	Depende	TOTAL
<i>Nativos</i>	13	7	10	30
<i>Japoneses</i>	18	2	4	24
TOTAL	31	9	14	54



En el gráfico anterior se puede ver que más de la mitad de los profesores que respondieron al cuestionario realizan algún tipo de sondeo para conocer las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, es importante destacar la proporción de los que lo hacen sólo en algunas ocasiones. Por los comentarios y las entrevistas podemos saber que en su mayoría los profesores que dicen realizar las encuestas según el caso, el factor determinante es si creen que conocen ya lo que los estudiantes necesitan por tratarse de cursos que han impartido en años anteriores.



En el gráfico precedente, de las respuestas clasificadas según la lengua de los profesores, podemos ver una proporción muy superior de realización de encuestas entre el profesorado japonés que respondió, un 75% (más 16% de «depende») frente a un 43.3% (más 33% de «depende») del profesorado nativo. Los motivos posibles de esta diferencia son varios, entre ellos apuntamos: que los profesores japoneses sientan más el apremio de la universidad para realizar sondeos, que sea más fácil para ellos debido a la coincidencia de lengua con el alumnado, que una gran parte de los japoneses que respondieron a este estudio sean los más proclives a dedicar una parte de su tiempo a mejorar la calidad de sus clases.

-Segunda pregunta: ¿En qué lengua realizas la encuesta?

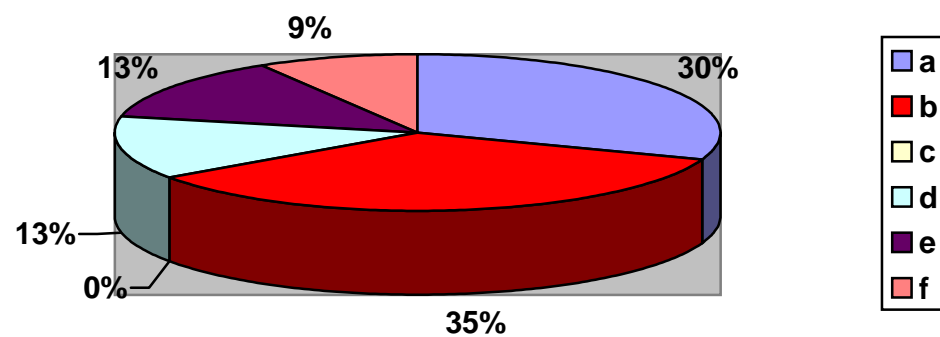
Los resultados de la pregunta sobre la lengua de los sondeos indican que todos los profesores japoneses lo hacen en japonés para todos los cursos y los profesores nativos que hablan japonés lo hacen en este idioma para todos los alumnos de primero y algunos de segundo. Para cursos superiores lo hacen en español. De los comentarios se desprende que cuando es posible lo realizan en japonés para así evitar malentendidos.

Los profesores que no hablan japonés tan solo realizan el análisis de necesidades en español o, cuando consideran que no es posible, como en las clases de primero, algunos usan el inglés, aunque reconocen que el uso de una lengua puente limita las posibilidades de profundizar al restringir el nivel de complejidad tanto de las preguntas como de las respuestas.

Gracias a las entrevistas efectuadas podemos deducir que los sondeos realizados a los alumnos son más o menos extensos dependiendo del tiempo y del nivel de la lengua, si bien en todos los casos contienen las preguntas ¿Por qué estudias español? y ¿Para qué estudias español?. Un comentario que se repite es que las respuestas son repetitivas y limitadas, lo que coincide con lo apuntado en el apartado 3.

-Tercera pregunta: Si no la realizas, ¿por qué no?

- a) no hace falta, ya sé lo que los estudiantes necesitan: 7
- b) aunque conozco / desconozco las necesidades de los estudiantes, no puedo cambiar el programa: 8
- c) por falta de tiempo: 0
- d) no sé como hacerlo: 3
- e) no hablo japonés y el nivel de español de los estudiantes es muy limitado: 3
- f) otro: 2



Los resultados de la pregunta 3 incluyen tanto a los que respondieron “No” como a los que marcaron “Depende” en la primera pregunta. Como se puede ver en el gráfico, hay una gran parte de respuestas que indican la percepción de falta de necesidad o de utilidad de hacer el análisis. En ambos casos es fácil pensar que los profesores no son conscientes del valor psicológico que tiene por sí mismo el hecho de hacer sentir a los alumnos que son partícipes de la programación. Sin embargo, algunos comentarios de enseñantes que marcaron la opción “b” nos hacen ver que se da el caso de considerar contraproducente, por ser frustrante, el pedir una opinión que luego no podrá ser tomada en consideración.

Es destacable la existencia de profesores que reconocen claramente su desconocimiento respecto a la forma de realizar el análisis de necesidades, así como el de aquellos que consideran el idioma una barrera infranqueable en sus circunstancias. En este último sentido, hay que decir que varios comentarios de los nativos que apuntan a la conveniencia de que los departamentos en los que se imparte español en las universidades japonesas faciliten un servicio de traducción para que los profesores puedan hacer el análisis de las necesidades de los alumnos.

4.1.2. Muestras de cuestionarios

-Cuestionario de un profesor japonés (anexo 1)

1. ¿Por qué ha optado por aprender español?,
 2. ¿Ha estado alguna vez en los países hispanohablantes o ha estudiado castellano? Si lo es, escriba el país, el lugar o el período.
 3. ¿Qué impresión le causan los países de habla hispana?
 4. ¿Hay algún tema que le interese acerca de los países hispanohablantes? Si hay, expóngalo detalladamente.
 5. ¿Tiene intención de examinarse la evaluación oficial del conocimiento de la lengua española, que se celebra en junio y octubre de cada año?
- Escriba lo que desea realizar especialmente en esta clase.

-Cuestionario de un profesor nativo

1. ¿Por qué estudias español?
2. ¿Para qué estudias español?
3. ¿Qué quieres aprender? ¿Gramática, Lectura, Escritura, Conversación?
4. ¿Quieres más ejercicios orales o escritos?
5. ¿Has viajado a Latinoamérica o a España alguna vez?

Como características principales de estos dos cuestionarios destacaremos su brevedad y la coincidencia de preguntas. Sobresale en el ejemplo japonés la inclusión de una pregunta referida explícitamente a la intención de presentarse al examen oficial de español. Ambos son sondeos realizados por propia iniciativa del profesor y sus autores resaltaron que al realizarlos su deseo era aumentar su conocimiento para satisfacer al estudiante y procurar incentivarle haciéndolo responsable de su aprendizaje.

4.1.3. Un cuestionario administrado por la propia Universidad

Como ya hemos visto, la universidad japonesa está experimentando una serie de cambios, en gran parte consecuencia de los procesos demográficos que vive su sociedad. La nueva situación ha hecho que se preocupen crecientemente por sondear las necesidades de sus estudiantes. Como consecuencia de la nueva situación, recientemente ha aumentado el número de instituciones que realizan cuestionarios obligatorios anualmente entre sus estudiantes. A continuación presentamos brevemente el cuestionario entregado por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto (anexo 2).

En el encabezamiento aparece la siguiente explicación: «Este cuestionario será cumplimentado por los estudiantes con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en nuestra universidad y considerar reformas del programa de las

asignaturas. Se apreciará que den una respuesta franca. Este cuestionario no tendrá un impacto negativo en su vida de estudiante».

1. La descripción del programa para esta clase es útil para los estudiantes que toman esta asignatura.
2. Puedo oír claramente al profesor.
3. Las explicaciones del profesor son comprensibles.
4. Los materiales usados por el profesor en la clase ayudan a comprender el contenido de la clase.
5. El profesor demuestra entusiasmo a la hora de enseñar el curso.
6. El profesor responde a las preguntas de los estudiantes apropiadamente.
7. El profesor explica claramente el método de evaluación.
8. El método de evaluación explicado por el profesor es fácil de comprender.
9. El tamaño de la clase es apropiado para este curso.
10. Las clases tienen lugar dentro del horario programado.
11. Los estudiantes tienen igualdad de oportunidades de hacer comentarios y preguntas.
12. Soy un participante activo de esta clase.
13. Esta clase tiene una atmósfera apropiada de estudio.
14. Esta asignatura está relacionada con mis otros cursos (asignaturas).
15. Esta asignatura incrementa mi interés por otras áreas.
16. Esta asignatura sirve como medio para obtener conocimiento y /o pericia.
17. Esta asignatura me ayuda a pensar en mi futuro.
18. Considerando mi nivel, este curso es:
5. Muy difícil 4. Difícil 3. Apropiado 2. Fácil 1. Muy fácil.
19. La cantidad de deberes para éste curso es:
5. Excesivo 4. Demasiado 3. Apropiado 2. Insuficiente 1. Demasiado poco
20. ¿Estás satisfecho con esta clase?
5. Muy satisfecho 4. Satisfecho 3. Neutro 2. Insatisfecho 1. Muy insatisfecho

(Traducción de la masteranda)

Los estudiantes deben contestar a este cuestionario utilizando la escala de Likert, graduada de uno a cinco, por la que «1» representa «Totalmente en

desacuerdo», «2» representa «En desacuerdo», «3» representa «Indiferente», «4» representa «De acuerdo», «5» representa «Totalmente de acuerdo» y, por último, se ofrece separadamente la opción «0» que representa «Esta pregunta no es aplicable. No deseo contestar».

El cuestionario es presentado por el profesor a finales de semestre, por lo que los alumnos ya pueden evaluar las clases. Se realiza de forma totalmente confidencial, ya que ellos rellenan una hoja de respuestas que será después leída electrónicamente y pueden estar seguros de que no serán identificados. (anexo 3) Las indicaciones de cómo cumplimentarlo vienen claramente explicadas en japonés. También contiene las instrucciones en inglés, lo que permite a los profesores que no leen japonés obtener un conocimiento claro del contenido y facilita la comprensión de los resultados, que le son posteriormente entregados. (anexo 4)

Este cuestionario permite, al presentar respuestas cerradas, un buen índice de fiabilidad ya que son contestadas por un alto número de estudiantes y los resultados pueden ser contabilizados con gran facilidad. Como hemos visto en su encabezamiento, el motivo de la universidad al realizar el cuestionario es conocer cuáles son las necesidades del estudiante. Literalmente dice que lo hace «... para mejorar la calidad de la educación y considerar reforma del programa...» o dicho de otro modo, asegurarse de que los estudiantes están contentos.

Un análisis de las cuestiones nos permite clasificarlas en tres categorías:

- a) las que están dirigidas a asegurarse de que el profesor está realizando un buen trabajo, que mantiene a los alumnos contentos (cuestiones de la 1 a la 8, 11, 13 y 19)
- b) aquellas dirigidas a evaluar la efectividad y el carácter apropiado de la administración y organización de la universidad (9, 10, 14–18, 20)
- c) donde se da la oportunidad a los alumnos de cuestionarse su papel como estudiante, su responsabilidad como participante activo en su propio aprendizaje (una pregunta, la 12).

El ratio de las cuestiones por categorías es a:11; b:8; c:1. Se trata de un dato muy interesante ya que se puede leer como una indicación de que la responsabilidad de asegurarse de «...la calidad de la educación» recae, en su mayor parte, en el profesor. Por lo que el cuestionario se puede decir que es más un ejercicio de evaluación de la actuación del profesorado y la administración, con el escrutinio dirigido principalmente hacia el profesor.

Es también, por supuesto, una forma de análisis de las necesidades del estudiante. Asume que sus necesidades son conocidas (generales, objetivas) asumiendo un alto grado de uniformidad / conformidad en *saber* qué es lo que los estudiantes quieren, como, por ejemplo, aulas de tamaño adecuado, profesores que se hacen comprender, que crean *una atmósfera apropiada* en la clase y que son entusiastas con respecto a la enseñanza del curso. El cuestionario, por tanto, pregunta si éstas necesidades se ven cumplidas. Representa un intento por parte del Ministerio de Educación (que los inspira y subvenciona) y de la Universidad para hacer frente a las necesidades de los estudiantes, tanto si se ve ésta como una postura motivada por necesidades financieras como si se considera que refleja un genuino interés por servir a los estudiantes.

El hecho de que tan solo una pregunta entre veinte cuestione directamente al estudiante acerca de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, a pesar de lo extendida que se encuentra la convicción de la necesidad de un aprendizaje centrado en el alumno (como mínimo entre los profesores extranjeros), refleja una actitud unidireccional, paternalista, con respecto a las necesidades de los estudiantes.

4.2 Propuesta práctica

Como hemos visto, entre los profesores de español en Japón hay algunos que tienen dificultades para elaborar un documento que les sirva para analizar las necesidades de sus estudiantes. Estos obstáculos son, entre otros, la falta de conocimiento técnico y la barrera lingüística. Con eso en mente, hemos elaborado una propuesta práctica. Se trata de unas directrices básicas y de un cuestionario

abierto, no de un instrumento cerrado y terminado. Esto es así porque creemos conveniente que se involucre al máximo de profesores posible en su concreción final.

Debido a la diversidad de horarios y a la dificultad de reunir a todos los interesados en un espacio físico, el mejor lugar para trabajar nuestro proyecto será Internet. Nuestra idea es colgar el documento básico en la página de Internet del Departamento y pasar aviso por los medios ordinarios para lograr la máxima participación. El documento consistirá en una batería de preguntas escritas en japonés y español para que cada profesor pueda copiar y pegar en el suyo las que crea más conveniente y añadir otras. Asimismo, el documento quedará abierto a las aportaciones de los distintos profesores, o sea que se espera que añadan a la lista común las cuestiones que creen que le faltan.

Nos parece que este flexible sistema puede facilitar, además, la elaboración de documentos conjuntos entre los profesores que comparten un mismo grupo, de modo que pueda servir para avanzar en la tan necesaria y escasa coordinación de los docentes. Ahora bien, somos conscientes, por experiencia, de que en muchos casos ese ideal será imposible de alcanzar.

Como ya hemos apuntado, un elemento importante en el caso de los profesores que no dominamos la lengua de los estudiantes es que exista una asistencia lingüística por parte de nuestros colegas japoneses. Nuestra sugerencia sería que se aproveche la ocasión y se utilice la traducción como práctica para alumnos de nivel avanzado, que además de colaborar con un profesor japonés en la conversión, primero de las preguntas y luego de las respuestas, de una lengua a la otra, podrían también usarlo como ejercicio de reflexión sobre su propio aprendizaje y sería de esta manera participe activo en la elaboración del cuestionario.

Para la elaboración de la batería base del documento, hemos seguido la división en seis áreas básicas del aprendizaje de un estudiante recogidas por

Lozano (2004) en su artículo «Cuestionarios para la programación de la enseñanza-aprendizaje de E/LE»: La ventaja del documento de Lozano sobre otros que hemos visto es que hace recaer claramente la responsabilidad en el alumno. Siguiendo ese espíritu, hemos formulado las preguntas en primera persona. Será importante asegurarse de que las aportaciones sigan el criterio y de que en la versión japonesa este aspecto no quede desvirtuado.

Batería básica de preguntas:

1. ¿Por qué estudio español?
2. ¿He vivido en algún país de habla española?
3. ¿He vivido en el extranjero?
4. ¿Qué temas del mundo hispánico me interesan?
5. ¿Qué tipo de prácticas me gusta hacer en clase?
6. ¿Qué tipo de prácticas me gusta hacer en casa?
7. ¿Qué tipo de prácticas no me gusta hacer en clase?
8. ¿Qué tipo de prácticas no me gusta hacer en casa?
9. ¿Cuánto tiempo voy a dedicar cada día al estudio del español fuera de clase?
10. ¿Cuál es mi cualidad principal como estudiante?
11. ¿Cuál es mi defecto principal como estudiante?
12. ¿Cuál es mi nivel de español?
13. ¿He estudiado o estudio otras lenguas?

Conclusión

Un gran número de personas comienza a aprender una lengua principalmente para poder comunicarse de la manera más rápida y eficiente posible en ella en el ámbito de necesidades de la vida cotidiana, tales como hacer la compra o pedir información sobre transportes. Ahora bien, la anterior constatación no debe llevarnos a confundir al grupo más importante de alumnos con su totalidad. Hay muchas personas que, por decisión personal o por necesidad, ponen menos énfasis en la comunicación cotidiana y centran en cambio su atención en otros usos de la lengua. Del mismo modo, todos y cada uno de los aprendices de español como lengua extranjera tienen características singulares, parten de situaciones distintas, están en un momento diferente de su proceso de aprendizaje y apuntan como objetivo a niveles de dominio variados.

Por todo ello, y porque creemos en que la enseñanza más eficaz es la que se centra en el aprendiz, hemos hecho un estudio y una propuesta práctica para poder sacar mayor rendimiento al análisis de las necesidades de los estudiantes en la enseñanza del español como lengua extranjera en las universidades japonesas.

Hemos explicado qué se entiende por análisis de las necesidades del estudiante, y hemos visto cómo y cuándo es conveniente llevarlo a cabo. Asimismo, hemos repasado la bibliografía y contrastado sus enseñanzas con la realidad para comprobar cómo, sin ser un concepto nuevo, el análisis de las necesidades de los estudiantes ha cobrado últimamente una creciente importancia en Japón por la disminución de la población en edad estudiantil, combinada con las acuciantes necesidades comerciales de las instituciones educativas.

También en el análisis de la bibliografía, hemos asimilado la gran relevancia que dan muchos autores al análisis de necesidades como etapa anterior al diseño de un curso de lengua. Dicho análisis es un requisito previo para la organización de una programación. Se debe tener en cuenta no sólo el tipo de estudiantes que

compone el grupo sino también los intereses que les llevan a aprender español. Cuanta mayor información poseamos mejor será nuestro entendimiento del grupo.

Hay diversas formas de llegar a comprender a un grupo, pero el presente estudio defiende que resulta de gran ayuda realizar un análisis específico, que ayude a determinar qué aspectos han de tenerse en cuenta en la planificación de la enseñanza. Eso nos permitirá conocer los hábitos de estudio y métodos con que el estudiante está acostumbrado a trabajar, los temas que le interesan, el nivel real de lengua en el que se encuentra, el motivo por el que aprende español y una serie de datos personales.

Además, hemos visto cómo el propio análisis de sus necesidades le debe servir al estudiante para desarrollar su autonomía de aprendizaje, haciéndole consciente de sus condiciones, objetivos y estrategias. Idealmente, el alumno debería ser capaz de gestionar su propio aprendizaje, decidir cuáles son sus objetivos, seleccionar materiales, métodos y tareas, decidir –de acuerdo con sus objetivos– sobre la organización y la realización de las tareas e incluso elegir criterios de evaluación y usarlos en ella; y, finalmente, ser capaz de transmitirlos a su profesor, para intentar eliminar el conflicto que surge entre las necesidades percibidas por éste y las sentidas por el alumno y ayudar a que exista un punto de encuentro.

Con frecuencia a lo largo de la elaboración de la presente memoria ha surgido la cuestión de si las verdaderas dificultades de la enseñanza no estarán a veces más en quien enseña que en quien intenta aprender.

En este contexto, hemos visto como es útil comenzar por conocer y definir el marco en el que se produce la enseñanza. En nuestro caso, la universidad japonesa, cuyas peculiares características determinan la forma en que se produce la actividad docente. En concreto, hemos visto que se trata de un ámbito en que los cambios han sido lentos y difíciles de implementar, pero también que la actual situación demográfica está sirviendo de catalizador de una nueva realidad que de

momento sólo podemos atisbar. Lo cual, de paso, nos recuerda la necesidad de tener en cuenta la provisionalidad del presente trabajo, cuyos hallazgos deberán ser refutados o validados en el futuro.

En cuanto al estado actual del análisis de necesidades de los estudiantes en la enseñanza universitaria de español en Japón, creemos que la encuesta entre profesores que se incluye en esta memoria servirá para conocer el punto desde el que a partir de ahora se deberá trabajar en pos de hacer de este elemento tan útil un instrumento cotidiano, y adecuadamente valorado, para nuestros colegas.

Hemos observado en los instrumentos de análisis que se usan por el momento una actitud unidireccional y paternalista que refleja un concepto de la enseñanza que debería dejar paso a otro centrado en el alumno, para el que es necesario contar con un instrumento útil de análisis de necesidades.

Nuestro estudio nos ha servido para comprender que también tal instrumento debe ser flexible, adaptable a cualquier situación o grupo en particular. En especial hay que tener en cuenta las restricciones de tiempo y dinero que impiden cubrir todas las necesidades del estudiante, y que cuanto mayor sea la información obtenida más fácil nos será seleccionar y priorizar los temas y materiales que facilitamos los profesores.

Por todo ello, creemos necesaria una herramienta base unificada para la elaboración de cuestionarios que sea rentable y específica al caso japonés y, en consecuencia, hemos propuesto la elaboración de un documento bilingüe consultable y mejorable en Internet, abierto a todos, en el que tanto profesores como alumnos sean partícipes de su creación y que sirva para minimizar las dificultades con que se encuentran los profesores, en especial los que sufren la barrera lingüística.

Por último, creemos que esta memoria nos abre la oportunidad de seguir en el futuro profundizando en el estudio y mejora del análisis de necesidades de los

estudiantes en la enseñanza del español en la universidad japonesa. Creemos que el seguimiento y análisis posterior de la puesta en práctica real de nuestra propuesta puede servirnos en el futuro a nosotros y a otros colegas que deseen mejorar la enseñanza del español en Japón.

BIBLIOGRAFIA

- AMANO, I. (1990): *Education and Examination in Modern Japan*. Tokyo: Tokyo University Press.
- BERWICK, R. (1989): «Needs Assessment in Language Programming: from Theory to Practice» En Johnson, R. K. *The second Language Curriculum* (págs.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINDLEY, G. (1989): «The role of needs analysis in adult ESL programme design» En R. K. Johnson (Ed.). *The Second Language Curriculum* (págs. 63-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- CASTELLANOS VEGA, I. (2002): «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos» En: *Didáctica del español como lengua extranjera*, Vol. 5, págs. 23-35, Madrid: Fundación Actilibre.
- CORTAZZI, H. (2004): «Paying more for education». *The Japan Times*, pág. 13, 1-II-2004.
- DICKINSON, L. (1991): *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ COBO, C.V. (1999): «Dificultades culturales de los alumnos japoneses» En: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, págs. 183-190, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas.
- GRAVES, K (Ed.) (1996): *Teachers as Course Developers*. Cambridge University Press.
- GRAVES, K (2000): *Designing Language Courses: a Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- HUTCHINSON, A. & WATERS, T. (1987): *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. New York: Cambridge University Press.
- INUI, E. (1988): «El español en Japón» En: *Cable*, Nº 2, págs 35-36, Madrid.
- JOHNSON, R.K. (Ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JORDAN, R. R. (1997): *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- JUSTE, J. (2004) *¿Universidad o Daigaku? Diferencias esenciales de la educación tradicional japonesa*. Inédito.
- KELLY, C. (1993). «The Hidden Role of the University», En P. Wadden (Ed.) (1993), *A Handbook for Teaching English at Japanese Universities and Colleges*, págs. 172-193, New York: Oxford University Press.
- LLORIÁN, S (1998): «Confección de instrumentos para realizar en análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos», En: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, págs. 527-538, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- LOZANO, J.G. (2004): «Cuestionarios para la programación de la enseñanza-aprendizaje de ELE» En: *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*, Nº 25, marzo, págs. 3-11, Madrid: Edinumen.

- MARTÍNEZ, I. (2001): «Consciousness Raising (CR) una manera de integrar gramática y comunicación», *Forma 2*, págs. 133-158, SGEL. Madrid.
- MONTERO, A. (2002): *Reflexión sobre la Enseñanza del Español en las universidades japonesas*, Nagoya: Universidad de Nanzan.
- MONTERO, A. (2003): «Adaptación del enfoque comunicativo al contexto japonés», *Cuadernos Canela*, Vol. XIV, págs. 121-142, Nagoya.
- MORENO DE LOS RÍOS, B (1996): «Programar para distintos destinatarios», En: *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 3, Vol. 3, págs. 171-184, Madrid: Fundación Actilibre.
- MORENO DE LOS RÍOS, B. (Ed) (1997): *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- MORENO DE LOS RÍOS, B. (1998): *Programación de Cursos de Lenguas Extranjeras*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- NAKAMURA, A. (2004): «Universities face brave new world of autonomy, competition», *The Japan Times*, pág. 3, 30-III-2004
- NATIONAL INSTITUTE OF POPULATION AND SOCIAL SECURITY RESEARCH (2003): *Population Statistics of Japan 2003*
<http://www.ipss.go.jp/English/psj2003/PSJ2003.pdf>
- NOZAKI, K. (1993): «The Japanese student and the foreign teacher». En P. Wadden (Ed.) (1993), *A handbook for teaching English at Japanese colleges and universities*, págs. 27-33, New York: Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1991): *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University.
- POOLE, G. (2003): «Retention Strategies at a Japanese Private University: Cultural Debates on Curriculum Reform and Faculty Identity», *Inside the Higher Education Institution in Japan: Responding to Change and Reforms*, Seminar 26-11-2003. The Daiwa Anglo-Japanese Foundation, Gran Bretaña
www.daiwa-foundation.org.uk
- QUINTERO GARCÍA, D. (2004): «Una aproximación a las características y necesidades de los estudiantes japoneses de ELE como primera lengua», *The Journal of the Faculty of Foreign Studies*, Nº 36, Japón: Aichi Prefectural University.
- REY MARCOS, F. (2000): *La Enseñanza de Idiomas en Japón*, Kohro-sha Kioto, Japón: Universidad de Nanzan.
- REY MARCOS, F. (2004): «El español en las universidades japonesas: panorama general 2003», En: *Coloquio de la AEPE- 31-3-2004*, Universidad Chukyo, Nagoya, Japón: Universidad Nanzan de Nagoya.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J., & WEBER, H. (1985): *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Londres: Longman.
- RICHARDS, J.C. (2001): *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

TSURUTA, Y. (2003): «On-going Changes to Higher Education in Japan and Some Key Issues», *Inside the Higher Education Institution in Japan: Responding to Change and Reforms*, Seminar 26-11-2003. The Daiwa Anglo-Japanese Foundation, Gran Bretaña
www.daiwa-foundation.org.uk

WADDEN, P. (Ed) (1993): *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*, New York: Oxford University Press.

WHITE, R.V. (1988): *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*, Oxford: Blackwell.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

YALDEN, J. (1987): *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1

基礎イスパニア語 アンケート

2004年4月16日

回生、学籍番号、氏名

- ① ご入学おめでとうございます。なぜ第2外国語としてスペイン語を選んだのですか。

 - ② 今までにスペイン語圏の国に滞在したことやスペイン語を勉強したことはありますか。あれば、滞在国、勉強した場所やその期間を具体的に書いてください。

 - ③ スペイン語圏（スペイン、ラテンアメリカ）にどんなイメージがありますか。

 - ④ そのスペイン語圏で興味のある話題はありますか。あれば具体的に書いてください。

 - ⑤ スペイン語検定試験（毎年6月と10月に実施される）を受けてみたいと思いますか。

 - ⑥ その他この授業に望むことを自由に書いてください。
-

Departamento / curso / número de estudiante / nombre y apellido

1. ¿Por qué ha optado por aprender español?

2. ¿Ha estado alguna vez en los países hispanohablantes o ha estudiado castellano? Si lo es, escriba el país, el lugar o el período.

3. ¿Qué impresión le causan los países de habla hispana?

4. ¿Hay algún tema que le interese acerca de los países hispanohablantes? Si hay, expóngalo detalladamente.

5. ¿Tiene intención de examinarse la evaluación oficial del conocimiento de la lengua española, que se celebra en junio y octubre de cada año?

6. Escriba lo que desea realizar especialmente en esta clase.

ANEXO 2

京都外国語大学・京都外国語短期大学
Kyoto University of Foreign Studies / Kyoto Junior College of Foreign Languages

学生による授業評価アンケート Class Questionnaires

この授業評価アンケートは、現在受講している授業についてあなたの意見を求めるものです。このアンケートは授業改善を目的として実施するもので、回答は今後の授業改善に役立てます。回答によってあなた個人に影響を与えることはありませんので、率直な回答をお願いします。

This class questionnaire will be completed by the students in order to improve the quality of education in our university and to consider curriculum reform for each subject. Your frank answers will be appreciated. There will be no negative impact on your life as students.

I. この授業の科目名、担当教員名を記入してください。

Please write the subject and the instructor's name.

授業科目 SUBJECT	担当教員 INSTRUCTOR

Sample

II. 担当の先生の指示に従って「授業コード」を記入のうえ、マークしてください。

Please write the class code and mark it on the computer-scored answer sheet.

授業コード Class Code				
①	②	③	④	⑤
①	①	①	①	①
②	②	②	②	②
③	③	③	③	③
④	④	④	④	④
⑤	⑤	⑤	⑤	⑤
⑥	⑥	⑥	⑥	⑥
⑦	⑦	⑦	⑦	⑦
⑧	⑧	⑧	⑧	⑧
⑨	⑨	⑨	⑨	⑨

記入上の注意

- HBの黒鉛筆（シャープペンシル可）でマークしてください。
- 訂正する場合は、プラスチック製消しゴムを使用し、完全に消してください。
- このアンケート用紙を汚したり、折り曲げたりしないでください。
- 余白には何も記入しないでください。
- マーク例： 良い例 ● 悪い例 ⊗ ⊕ ⊙ ⊚

III. あなたの所属している学科をマークしてください。

Which department do you belong to?

学 科 名	
<input type="radio"/> 英米語学科 British and American Studies	<input type="radio"/> 中国語学科 Chinese Studies
<input type="radio"/> イスパニア語学科 Spanish Studies	<input type="radio"/> 日本語学科 Japanese Studies
<input type="radio"/> フランス語学科 French Studies	
<input type="radio"/> ドイツ語学科 German Studies	<input type="radio"/> 短期大学英語科 Junior College
<input type="radio"/> ブラジルポルトガル語学科 Brazilian-Portuguese Studies	<input type="radio"/> 特別聴講生・科目等履修生等 Part-time Student

IV. あなたの在籍している学年をマークしてください。

Which year are you in?

年 次
<input type="radio"/> 1年次 First Year
<input type="radio"/> 2年次 Second Year
<input type="radio"/> 3年次 Third Year
<input type="radio"/> 4年次 Fourth Year
<input type="radio"/> 特別聴講生・科目等履修生等 Part-time Student

V. あなたのこの授業への出席率ほどの程度でしたか？

How often have you attended this class?

<input type="radio"/> 90%以上 More than 90%	<input type="radio"/> 70~80%台 70-80%	<input type="radio"/> 50~60%台 50-60%	<input type="radio"/> 30~40%台 30-40%	<input type="radio"/> 20%台以下 Less than 20%
--	---	---	---	---

ここからは、質問の下に記載されている基準で回答してください。

Please select one of the six responses which follow each of the next three questions.

Q18	この授業の難易度は適切でしたか？ 5. 難しすぎる 4. やや難しい 3. 適切 2. 易しい 1. 易しすぎる Considering my level, this course is: 5. Too difficult 4. Difficult 3. Just right 2. Easy 1. Too easy	⑤	④	③	②	①	⑥
Q19	この授業の課題の分量はあなたにとって適切でしたか？ 5. 多すぎる 4. やや多い 3. 適切 2. やや少ない 1. 少なすぎる The amount of homework for this course is: 5. Far too much 4. Too much 3. Appropriate 2. Not enough 1. Very little	⑤	④	③	②	①	⑥
Q20	この授業に対するあなたの満足度はどの程度ですか？ 5. 非常に満足 4. 満足 3. どちらとも言えない 2. 不満 1. 非常に不満 How satisfied are you with this class? 5. Very satisfied 4. Satisfied 3. Neither satisfied not dissatisfied 2. Dissatisfied 1. Very dissatisfied	⑤	④	③	②	①	⑥

ご協力ありがとうございました。 Thank you for your cooperation.

ANEXO 3

2020年(平成32年)度 新学期

京都外国語大学・京都外国語短期大学 学生による授業評価アンケート

この授業評価アンケートは、現在受講している授業についてあなたの意見を求めるものです。このアンケートは授業改善を目的として実施するもので、回答は今後の授業改善に役立てます。回答によってあなた個人に影響を与えることはありませんので、率直な回答をお願いします。

I. この授業の科目名、担当教員名を記入してください。

授業科目	担当教員
視覚言語学Ⅱ-A・B	R・デルカンポ

II. 担当教員の指示に従って「授業コード」を記入のうえ、マークしてください。

授業コード				
1	2	3	0	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

記入上の注意

1. HBの黒鉛筆（シャープペンシル可）でマークしてください。
2. 訂正する場合は、プラスチック製消しゴムを使用し、完全に消してください。
3. このアンケート用紙を汚したり、折り曲げたりしないでください。
4. 余白には何も記入しないでください。
5. マーク例： 良い例 ● 悪い例 ○ ⊖ ⊕ ⊖ ⊕

III. あなたの所属している学科をマークしてください。

学 科 等	
<input type="radio"/> 英米語学科	<input type="radio"/> 中国語学科
<input checked="" type="radio"/> イスパニア語学科	<input type="radio"/> 日本語学科
<input type="radio"/> フランス語学科	
<input type="radio"/> ドイツ語学科	<input type="radio"/> 短期大学英語科
<input type="radio"/> ブラジルポルトガル語学科	<input type="radio"/> 特別聴講生・科目登録生 等

IV. あなたの在籍している学年をマークしてください。

年 次
<input type="radio"/> 1年次
<input checked="" type="radio"/> 2年次
<input type="radio"/> 3年次
<input type="radio"/> 4年次
<input type="radio"/> 特別聴講生・科目登録生 等

V. あなたのこの授業への出席率ほどの程度でしたか？

<input checked="" type="radio"/> 90%以上	<input type="radio"/> 70～80%台	<input type="radio"/> 50～60%台	<input type="radio"/> 30～40%台	<input type="radio"/> 20%台以下
--	-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	------------------------------

※ 裏面の質問に回答してください。

VI. Q 1～20の質問に⑤～①のマークをしてください。

		⑤ 全く思わない	④ やや思わない	③ どちらとも言えない	② やや思わない	① 全く思わない
Q 1	この授業の「講義概要」で示された内容は、授業を受けるうえで役に立ちましたか？	●	○	○	○	○
Q 2	教員の話は聞き取れましたか？	○	●	○	○	○
Q 3	教員の説明はわかりやすかったですか？	●	○	○	○	○
Q 4	この授業で用いられた教材は、授業の理解に役立ちましたか？	●	○	○	○	○
Q 5	この授業に対する教員の熱意は感じられましたか？	●	○	○	○	○
Q 6	教員は学生の質問に適切な対応をしましたか？	●	○	○	○	○
Q 7	教員は成績評価の方法について十分に説明しましたか？	●	○	○	○	○
Q 8	教員が示した成績評価の方法は、納得できるものでしたか？	●	○	○	○	○
Q 9	この授業のクラスの人数は適当でしたか？	○	○	●	○	○
Q 10	この授業はほぼ定期どおりに行われていましたか？	●	○	○	○	○
Q 11	この授業での発言の機会は平等でしたか？	●	○	○	○	○
Q 12	あなたはこの授業に意欲的かつ積極的に臨みましたか？	●	○	○	○	○
Q 13	この授業では学習にふさわしい雰囲気は保たれていましたか？	●	○	○	○	○
Q 14	この授業と他の授業科目との関連は感じられましたか？	○	●	○	○	○
Q 15	この授業によって興味や関心が深まりましたか？	●	○	○	○	○
Q 16	この授業は新しい知識・技能の習得に役立ちましたか？	●	○	○	○	○
Q 17	この授業はあなたの進路を考えるうえで参考になりましたか？	●	○	○	○	○

ここからは、質問の下に記載されている基準で回答してください。

Q 18	この授業の難易度は適切でしたか？ 5. 難しすぎる 4. やや難しい 3. 適切 2. 易しい 1. 易しすぎる	○	●	○	○	○
Q 19	この授業の課題の分量はあなたにとって適切でしたか？ 5. 多すぎる 4. やや多い 3. 適切 2. やや少ない 1. 少なすぎる	○	●	○	○	○
Q 20	この授業に対するあなたの満足度はどの程度ですか？ 5. 非常に満足 4. 満足 3. どちらとも言えない 2. 不満 1. 非常に不満	○	○	○	○	○

ご協力ありがとうございました。

ANEXO 4

A Guide to Interpreting the Results of the Course Evaluation for the Fall Semester 2004

Kyoto University of Foreign Studies
Kyoto Junior College of Foreign Languages

Please confirm your name.

Please confirm the name of the course, day of the week, and class period. Results have been reported for each class you teach.

The average score for all compulsory courses in your department including your course was calculated using the scores 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree) but not zero.

This score is the average for your class. Please compare it with the average for all compulsory courses in your department.

This number indicates the percentage of students in your class who chose this response.

For questions 1 to 17 the average for all courses in your department and the average for your own class have been plotted on the radar chart. If your average falls outside of the field average, it indicates a positive result for your course.

Q18 and Q19 were answered according to criteria which were not the same as that for the other questions. The mid response, "Adequate" is the most desirable response.

Q20 is different from the others. A higher number indicates satisfaction with your course.

The results of the Q18 and 19 are shown on the bar graph. Results higher than the average indicate "too difficult" for Q18 and "too much" for Q19. Results lower than the average indicate "easy" for Q18 and "not enough" for Q19.

The satisfaction rating in Q20 is shown on the bar graph. A score greater than 3 indicates satisfaction with the course. A score less than 3 indicates dissatisfaction. Please compare this score with the average for all compulsory courses in your department.

2004年度秋学期 京都外国語大学・京都外国語短期大学 授業評価アンケート 集計結果

担当者: T03414 ローザ・ザルカング
科目名: 55145222 視覚イメージ・メディア1-2B
履修料: 火曜1講時 (21221)
分野: 大学/専攻科目/イヌ・ヒア語学科/専攻語演習科目
受講登録者数: 33 回答者数: 19 回収率: 57.6%

質問	分野平均	当該平均	人数	0	1	2	3	4	5	不明/無回答
Q1 この授業の「講義概要」で示された内容は授業を進めるうえで役に立ちましたか	3.5	3.2	人数: 0, 3, 11, 0, 0, 5	0.0	15.8	57.9	0.0	0.0	26.3	0.0
Q2 教員の話は聞き取れましたか	4.0	3.9	人数: 2, 14, 3, 0, 0, 0	0.0	10.5	73.7	15.8	0.0	0.0	0.0
Q3 教員の説明はわかりやすかったですか	4.0	4.2	人数: 4, 14, 1, 0, 0, 0	0.0	21.1	73.7	5.3	0.0	0.0	0.0
Q4 この授業で用いられた教材は、授業の理解に役立ちましたか	3.9	4.1	人数: 3, 15, 1, 0, 0, 0	0.0	15.8	78.9	5.3	0.0	0.0	0.0
Q5 この授業に対する教員の熱意は感じられましたか	4.1	4.5	人数: 9, 10, 0, 0, 0, 0	0.0	47.4	52.6	0.0	0.0	0.0	0.0
Q6 教員は学生の質問に適切な対応をされましたか	4.1	4.3	人数: 5, 14, 0, 0, 0, 0	0.0	26.3	73.7	0.0	0.0	0.0	0.0
Q7 教員は成績評価の方法について十分に説明しましたか	3.7	3.8	人数: 4, 7, 4, 2, 0, 2	0.0	21.1	36.8	21.1	10.5	0.0	10.5
Q8 教員が示した成績評価の方法は、納得できるものでしたか	3.8	4.0	人数: 5, 8, 3, 1, 0, 2	0.0	26.3	42.1	15.8	5.3	0.0	10.5
Q9 この授業のクラスの人数は適当でしたか	4.0	4.2	人数: 4, 14, 1, 0, 0, 0	0.0	21.1	73.7	5.3	0.0	0.0	0.0
Q10 この授業はほぼ予定どおりに行われていましたか	4.1	4.3	人数: 5, 14, 0, 0, 0, 0	0.0	26.3	73.7	0.0	0.0	0.0	0.0
Q11 この授業での発言の機会が平等でしたか	4.1	4.1	人数: 5, 12, 1, 1, 0, 0	0.0	26.3	63.2	5.3	5.3	0.0	0.0
Q12 あなたはこの授業に意欲的かつ積極的に臨みましたか	3.9	4.2	人数: 6, 10, 3, 0, 0, 0	0.0	31.6	52.6	15.8	0.0	0.0	0.0
Q13 この授業では学習にふさわしい雰囲気を感じていましたか	4.0	4.3	人数: 6, 13, 0, 0, 0, 0	0.0	31.6	68.4	0.0	0.0	0.0	0.0
Q14 この授業と他の授業科目との関連は感じられましたか	3.9	4.1	人数: 4, 13, 2, 0, 0, 0	0.0	21.1	68.4	10.5	0.0	0.0	0.0
Q15 この授業によって興味や関心が深まりましたか	3.9	4.2	人数: 5, 12, 2, 0, 0, 0	0.0	26.3	63.2	10.5	0.0	0.0	0.0
Q16 この授業は新しい知識・技能の習得に役立ちましたか	4.0	4.3	人数: 5, 14, 0, 0, 0, 0	0.0	26.3	73.7	0.0	0.0	0.0	0.0
Q17 この授業はあなたの進路を考えるうえで参考になりましたか	3.4	3.7	人数: 1, 10, 7, 0, 0, 1	0.0	5.3	52.6	36.8	0.0	0.0	5.3
Q18 この授業の難易度は適切でしたか	3.4	3.3	人数: 0, 5, 14, 0, 0, 0	0.0	0.0	26.3	73.7	0.0	0.0	0.0
Q19 この授業の課題の分量はあなたにとって適切でしたか	3.3	3.0	人数: 0, 0, 18, 0, 0, 1	0.0	0.0	0.0	18.0	0.0	0.0	1.0
Q20 この授業に対するあなたの満足度はどの程度ですか	3.8	4.4	人数: 8, 11, 0, 0, 0, 0	0.0	42.1	57.9	0.0	0.0	0.0	0.0

